

En el día de la fecha. D. Antonio Alarcón Cebrián, presenta la Tesis titulada ***“ESTILOS PARENTALES DE SOCIALIZACIÓN Y AJUSTE PSICOSOCIAL DE LOS ADOLESCENTES: UN ANÁLISIS DE LAS INFLUENCIAS CONTEXTUALES EN EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN”*** dirigida por los Doctores D. Fernando García Pérez y D. Enrique Gracia Fuster, y bajo la tutela de la Dra. D^a Carmen Mateu Marques, a fin de optar al grado de Doctor, por la Universidad de Valencia, en el área de conocimiento: ***295 D PSICOLOGÍA DE LA PERSONALIDAD, INTERVENCIÓN ÁREAS CLÍNICAS Y SOCIALES*** correspondiente al Departament de Personalitat, Avaluació i Tractaments Psicològics de la Facultat de Psicologia de la Universidad de Valencia.

Valencia a de Julio de 2012.

Fdo. Antonio Alarcón Cebrián.

VNIVERSITAT Ò VALÈNCIA

Facultat de Psicologia

Departament de Personalitat, Avaluació i Tractaments Psicològics

Estudios de Doctorado correspondientes al área de conocimiento:

**295 D PSICOLOGÍA DE LA PERSONALIDAD,
INTERVENCIÓN ÁREAS CLÍNICAS Y SOCIALES**



ESTILOS PARENTALES DE SOCIALIZACIÓN Y AJUSTE PSICOSOCIAL DE LOS ADOLESCENTES: UN ANÁLISIS DE LAS INFLUENCIAS CONTEXTUALES EN EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Antonio Alarcón Cebrián

Dirigida por:

Dr. D. José Fernando García Pérez

Dr. D. Enrique Gracia Fuster

Tutor:

Dra. D^a. Carmen Mateu Marques

Julio de 2012

D. JOSE FERNANDO GARCIA PEREZ, Doctor en Psicología y Catedrático de Universidad del Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento en la Universitat de València.

D. ENRIQUE GRACIA FUSTER, Doctor en Psicología y Catedrático de Universidad del Departamento de Psicología Social en la Universitat de València.

D^a CARMEN MATEU MARQUES, Doctora en Psicología y Profesora Titular de Universidad del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos en la Universitat de València.

CERTIFICAN:

Que la presente memoria titulada *“ESTILOS PARENTALES DE SOCIALIZACIÓN Y AJUSTE PSICOSOCIAL DE LOS ADOLESCENTES: UN ANÁLISIS DE LAS INFLUENCIAS CONTEXTUALES EN EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN”* ha sido realizada por D. Antonio Alarcón Cebrián, bajo nuestra dirección y tutela correspondiente y constituye la Tesis para optar al grado de Doctor, por la Universidad de Valencia, en el área de conocimiento: *295 D PSICOLOGÍA DE LA PERSONALIDAD, INTERVENCIÓN ÁREAS CLÍNICAS Y SOCIALES* correspondiente al Departament de Personalitat, Avaluació i Tractaments Psicològics de la Facultat de Psicologia de la Universidad de Valencia.

Y para que así conste y en cumplimiento de la legislación vigente, firmamos el presente certificado en Valencia a 15 de Junio de 2012.



Fdo.D. José Fernando García Pérez



Fdo.D. Enrique Gracia Fuster



Fdo.D^a Carmen Mateu Marques

“La lealtad ha de nacer de la convicción y no de la conveniencia”

**A mi mujer, mis hijas, y todos aquellos seres queridos que un día
estuvieron y que ahora no están con nosotros, pero que sin duda alguna,
compartirán este momento, allá donde estén.**

AGRADECIMIENTOS

Si bien no es fácil resumir en este momento todos los sentimientos que confluyen en mí, al poder ver finalizada esta Tesis Doctoral, comenzada hace ya, varios años atrás, considero tarea ardua imposible, tratar de describir brevemente, todo lo aprendido y compartido, durante estos años de Doctorado.

Son, sin duda alguna, muchas las cosas que se te pasan por la cabeza, tras haber llegado a esta última etapa del ciclo formativo, y una de ellas, es que durante el transcurso de los años, no solamente se ha de valorar el esfuerzo personal que uno mismo ha realizado, sino también saber reconocer, que este éxito no hubiera sido posible sin el apoyo y al esfuerzo de la gente que te rodea.

Siendo que el mejor espejo que puede reflejar la imagen de las personas son sus palabras, quisiera que mis primeras palabras publicadas, sean para mostrar mis agradecimientos a todas aquellas personas, las cuales, sin su apoyo, su esfuerzo y sin su colaboración, no hubiese podido llegar a finalizar este trabajo de investigación y en especial;

A mi mujer, Carmina. El camino recorrido no ha sido fácil, pero su cariño, su amistad, su apoyo incondicional, la lealtad, la participación, y el sacrificio realizado, con total entrega e ilimitada paciencia, desde incluso cuando comenzaba a estudiar la licenciatura, me ha ayudado siempre para que yo pudiese realizar esta labor de formación, aguantado incluso en los momentos más inoportunos, y menos deseables, estando siempre a mi lado.

A mis hijas, Irene y Rebeca, por haberles quitado tiempo de su infancia, que seguramente no podré recuperar, de jugar, compartir y de estar con ellas, y dedicárselo a esta tarea de investigación. Espero que algún día puedan reconocer y compartir el entusiasmo, la ilusión, el gusto y el interés por aprender, con las adecuadas dosis de paciencia, minuciosidad, humildad, y modestia, en el saber hacer, querer hacer, poder hacer y saber estar.

A mis padres, por sus enseñanzas, su apoyo y su saber estar, habiendo podido contar con ellos siempre, dándolo todo por sus hijos y sus nietos.

También quiero expresar mi gratitud a mis Directores de tesis, por la confianza y seguridad recibida. Me enorgullece su tutorización, comprensión, pragmatismo, tolerancia, y aliento, habiendo sido un enorme privilegio poder trabajar con ellos. Agradecer su ayuda constante, las facilidades recibidas para seguir avanzando durante los peores momentos, su destacada profesionalidad, dedicación y el enriquecimiento, tanto académico, profesional y personal obtenido durante todos estos años.

Especialmente mi gratitud para el Catedrático D. Fernando García por su colaboración inestimable, por su esfuerzo, por sus sugerencias, tanto teóricas como metodológicas, por sus clases y buena enseñanza en todo lo que aspectos metodológicos se refiere, por orientarme en las disciplinas de la concisión y la precisión y sobre todo por su amistad y participación tan valiosa, que junto a la certeza y la satisfacción del trabajo bien hecho, basado en la perseverancia, en la constancia, en la elaboración minuciosa, en el deseo y el gusto por aprender, y en el afán de superación y perfeccionamiento individual, tanto profesional como personal, tanto han influido en la realización de este trabajo, dándome todo tipo de facilidades, para poder llevar a cabo esta investigación, y que seguramente no hubiera visto la luz, sin su apoyo, ni su leal y entusiasta colaboración.

Al Catedrático D. Enrique Gracia Fuster por la orientación, apoyo, y su absoluta disposición para solucionar cuantas dificultades y dudas me han ido surgiendo durante todos estos años, facilitando la continuidad de los conocimientos adquiridos, minimizando la interrupción en la fluidez de los trabajos, y manteniendo una orientación de resultados hacia los propósitos indicados, acompañado siempre de un proceso interno de reflexión participativo y profundo.

A mi tutora, Carmen Matéu Marqués por la confianza depositada en mi, por su apoyo, y la formación integral obtenida durante el transcurso de los años.

A ellos especialmente, y a otros tantos profesores como María José Báguena, Ángela Beleña, Edelia Villaroya, Antonio Capafons, Juan Selva, o Juan Carlos Pastor entre otros muchos, por su paciencia, estímulo, colaboración e ayuda inestimable, y a los que siempre he tenido como referencia. Sin duda alguna, me han apoyado y prestado siempre toda la colaboración que siempre les he demandado, facilitando una formación equilibrada, y donde se han conjugado experiencia académica, investigadora, profesional y evaluativa. Considero que su trabajo es, y ha sido siempre de difícil superación, lo cual a su vez ha producido en mí, sentimientos de autocrítica y de responsabilidad, que me han hecho crecer y progresar tanto como persona, como profesional.

A María Castillo, por su ayuda desinteresada y por los momentos compartidos junto al ordenador, en la ardua tarea del procesamiento estadístico de los datos.

A todo el personal administrativo, tanto de la Universidad como de los Centros Educativos en los que se ha llevado a cabo la investigación, por su paciencia, colaboración e ayuda inestimable, con los que he podido trabajar y compartir experiencias, ideas y opiniones, siempre entusiastas, sinceras y comprometidas, con el fin de conseguir un fructífero aprendizaje, y que se vieron relacionados, directa o indirectamente, con la labor desempeñada en este estudio, contribuyendo a mejorar esta investigación, ofreciendo generosamente sugerencias, y material bibliográfico.

Y por supuesto a todas aquellas personas, amigos, alumnos, familiares, profesores, y demás personas importantes que se quedan en el tintero, para los que estudiar, aprender y

ser mejores cada día, es satisfacción de vida y con los que he podido trabajar a lo largo de estos años, habiendo depositado su confianza en mí, y que sin duda alguna, han sido complemento indispensable a mis carencias. Sin su esfuerzo, sus enseñanzas, y su colaboración, no hubiese podido finalizar este proyecto. A todos ellos les debo, agradecimientos, ejemplos y buenas enseñanzas.

A todos vosotros.

GRACIAS.

Antonio Alarcón.

Valencia, Julio de 2012

RESUMEN

Estilos parentales de socialización y ajuste psicosocial de los adolescentes: un análisis de las influencias contextuales en el proceso de socialización.

El objetivo de esta tesis doctoral ha sido el análisis de las relaciones entre los estilos parentales de socialización y el ajuste psicosocial de los hijos, y si esa relación se encuentra moderada por los niveles de riesgo de los vecindarios en los que las familias viven. Utilizando un modelo teórico de la socialización parental basado en dos dimensiones y cuatro tipologías (padres autoritativos, autoritarios, indulgentes y negligentes), se utilizaron los autoinformes de una muestra de adolescentes (N = 1.115) sobre la conductas parentales de socialización, así como de su percepción del nivel de riesgo en los barrios donde vivían. Se utilizaron medidas sobre tres ámbitos del desarrollo: el ajuste psicológico, el logro académico y los problemas de conducta. También se tuvieron en cuenta un conjunto de variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel educativo de los padres, y la estructura familiar). El diseño analítico se basó en un diseño factorial multivariado. Los resultados señalaron que los adolescentes de familias autoritativas e indulgentes fueron aquellos que obtuvieron mejores resultados en los criterios de ajuste examinados, mientras que los adolescentes de familias autoritarias y negligentes fueron aquellos que obtuvieron peores resultados. Asimismo, e independientemente de los estilos parentales, aquellos adolescentes que percibían mayores niveles de riesgo en sus barrios fueron aquellos que obtuvieron peores resultado en los criterios de ajuste. No se observaron efectos de interacción entre los estilos parentales y los niveles de riesgo en el vecindario. Estos resultados no apoyaron la idea de que el nivel de riesgo percibido en el vecindario, modera la relación entre los estilos parentales y el ajuste psicosocial de los adolescentes. Estos resultados sugieren, sin embargo, que el riesgo percibido en el vecindario de residencia constituye un riesgo para el desarrollo de todos los adolescentes y, en particular, para los hijos de padres autoritarios y negligentes donde el riesgo se incrementa.

Palabras clave: familia, adolescencia, estilos parentales, socialización, vecindarios de riesgo, ajuste psicosocial, problemas de conducta.

ABSTRACT

Parenting styles and adolescents' psychosocial adjustment: An analysis of contextual influences in the socialization process.

The aim of this doctoral dissertation was to analyze the relationship between parenting styles and adolescent developmental outcomes, and whether the level of neighborhood risk moderates this relationship. Using a two-dimension, four-typology model of parenting styles (authoritative, authoritarian, indulgent, or neglectful), a sample of adolescents (N = 1,115) reported on their parents' child-rearing practices, and on the perceived risk in the neighborhood they lived in. Measures on three sets of developmental outcomes were used: psychological adjustment, academic achievement, and problem behaviors. Socio-demographic variables were also considered (sex, age, parents' educational level and family structure). Main analyses used a multivariate factorial design approach. Results showed that adolescents from indulgent and authoritative families were those associated with better developmental outcomes, and that adolescents from authoritarian and neglectful parents were those who performed worse in all outcomes. Also, and irrespective of parenting styles, those adolescents who perceived higher levels of risk in the neighborhood were those who performed worse in the developmental outcomes. No interactions effects between parenting styles and neighborhood risk were found. These results did not support the idea that the levels of perceived risk in the neighborhood moderate the relationship between parenting styles and developmental outcomes. These results suggested, however, that perceived neighborhood risk was a developmental risk for all adolescents, and in particular for those with authoritarian and neglectful parents where the risk is increased.

Keywords: family, adolescence, parenting styles, socialization, neighborhood risk, psychosocial adjustment, conduct problems.

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|--|------------|
| RESUMEN | 15 |
| INTRODUCCIÓN | 29 |
| CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO | |
| PROCESO Y TEORÍAS DE SOCIALIZACIÓN | |
| 1. EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN | 36 |
| 1.1 La familia como contexto de desarrollo | 36 |
| 1.2 Familia y adolescencia | 38 |
| 1.3 El proceso de socialización parental; evolución conceptual | 40 |
| 1.4 Teorías de la socialización: | 49 |
| 1.4.1 Teoría psicoanalítica | 49 |
| 1.4.2 Teoría del desarrollo cognoscitivo | 53 |
| 1.4.3 Teoría del aprendizaje social y teoría social cognitiva | 57 |
| 1.4.4 El interaccionismo simbólico | 61 |
| 1.5 Fases de la socialización | 65 |
| 1.5.1 Socialización primaria | 66 |
| 1.5.2 Socialización secundaria | 67 |
| 1.6 Objetivos del proceso de socialización | 68 |
| 1.7 Agentes de socialización | 70 |
| 1.7.1 La familia | 71 |
| 1.7.2 La escuela | 81 |
| 1.7.3 El grupo de iguales | 88 |
| 1.7.4 Los medios de comunicación | 104 |
| 1.8 El proceso de socialización y los valores | 109 |
| | |
| 2. MODELO DIMENSIONAL: DE PRÁCTICAS DE SOCIALIZACIÓN A ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN | |
| 2.1 Los estilos de socialización parental: Evolución Conceptual | 114 |
| 2.2 Un modelo relacional de los estilos de socialización | 128 |
| 2.3 Internalización de los límites; ajuste a la sociedad | 129 |
| 2.4 Las dimensiones de la socialización familiar | 133 |
| 2.5 Modelo Bidimensional de socialización familiar. | 135 |
| 2.5.1 Aceptación / Implicación | 136 |
| 2.5.2 Severidad / Imposición | 139 |
| 2.6 Tipologías de la socialización parental | 146 |
| 2.7 Modelo teórico de socialización parental propuesto por Musitu y García | 160 |
| 2.8 Idoneidad del estilo autorizativo | 168 |
| 2.9 El estilo indulgente, como estilo de socialización parental idóneo en España | 175 |

3. GENERALIZACIÓN DEL MODELO DE SOCIALIZACIÓN

| | |
|---|-----|
| 3.1 Evolución y desarrollo | 182 |
| 3.2 Diferencias de género durante la socialización familiar | 189 |
| 3.3 Expectativas familiares y socialización | 195 |
| 3.4 Influencia de las pautas educativas y el temperamento sobre el ajuste social en la infancia | 200 |
| 3.5 Influencia del temperamento sobre el ajuste social | 203 |
| 3.6 Efectos de los estilos parentales sobre la socialización de los hijos | 208 |
| 3.6.1 Aceptación y Apoyo Parental | 213 |
| 3.6.2 Control y Supervisión Parental | 216 |
| 3.7 Modelo de Musitu y García | 232 |
| 3.8 Diferencias culturales en los estilos de socialización | 238 |

4. EL AJUSTE PSICOSOCIAL DE LOS ADOLESCENTES

| | |
|---|-----|
| 4.1 La adolescencia como etapa de transición. Características generales | 246 |
| 4.2 Dinámica y funcionamiento familiar durante la adolescencia | 249 |
| 4.3 El ajuste personal de los hijos. El autoconcepto | 257 |
| 4.4 Desarrollo evolutivo y autoestima | 259 |
| 4.5 Autoconcepto y autoestima. Definición y aspectos conceptuales | 262 |
| 4.6 Evolución del autoconcepto durante la adolescencia | 267 |
| 4.7 El origen social del autoconcepto desde la perspectiva del interaccionismo simbólico | 270 |
| 4.8 Multidimensionalidad y jerarquía del autoconcepto | 280 |
| 4.9 Dinamismo y estabilidad del autoconcepto | 291 |
| 4.10 Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia | 294 |
| 4.11 Estilos de socialización y autoconcepto | 296 |
| 4.12 Debates abiertos en el ámbito de la socialización familiar | 302 |
| 4.13 Autoconcepto y otros significativos | 305 |
| 4.14 Autoconcepto y rendimiento académico | 306 |
| 4.15 Autoconcepto y autoeficacia | 309 |
| 4.16 Factores que influyen en la autoeficacia percibida | 313 |
| 4.17 Autoeficacia y otros significativos | 316 |
| 4.18 Autoestima física en la adolescencia | 320 |
| 4.19 Diferencias sexuales en la autoestima adolescente | 328 |
| 4.20 Problemas de ajuste durante la adolescencia | 331 |
| 4.21 Diferencias de género en los problemas de ajuste | 339 |
| 4.22 Estilos parentales percibidos, psicopatología y problemas de ajuste en la adolescencia | 341 |

5. ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN EN CONTEXTOS DESFAVORABLES

| | |
|---|-----|
| 5.1 Socialización en contextos desfavorables | 384 |
| 5.2 Familias en situación de riesgo | 388 |
| 5.3 Descripción de las familias en situación de riesgo | 394 |
| 5.4 Socialización parental en familias en situación de riesgo | 398 |
| 5.5 Riesgo y protección en el contexto familiar | 405 |

| | |
|--|-----|
| 5.6 Modelos actuales de riesgo y protección | 411 |
| 5.7 La adolescencia en familias en situación de riesgo | 420 |
| 5.8 El adolescente escolarizado en contextos desfavorables | 429 |
| 5.9 Estrés psicosocial durante la adolescencia | 431 |
| 5.10 Adolescentes de contextos familiares de riesgo: sucesos vitales estresantes | 439 |
| 5.11 Aislamiento social y maltrato infantil | 443 |
| 5.12 Comunidades de alto riesgo y maltrato infantil | 444 |
| 5.13 Efectos positivos del apoyo social en el funcionamiento familiar | 447 |
| 5.14 La percepción de riesgo en los barrios de residencia | 448 |

CAPÍTULO II: MÉTODO

| | |
|---|------------|
| 6. METODOLOGÍA | 453 |
| 6.1 Objetivos e hipótesis | 454 |
| 6.2 Descripción de la muestra | 458 |
| 6.3 Instrumentos de medida | 464 |
| 6.4 Descripción de las Escalas utilizadas. | 465 |
| 6.4.1 Variables Demográficas. García y Musitu. | 465 |
| 6.4.2 Parenting Scales de Lamborn y Steinberg (1991) | 465 |
| 6.4.3 Escala de Control Psicológico de Barber(1996) | 466 |
| 6.4.4 S-Embu, Arrindell et al. (1999) | 466 |
| 6.4.5 ESPA 29 Escala de Socialización Parental en la Adolescencia, Musitu y García (2001) | 467 |
| 6.4.6 Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5, García y Musitu, (1999) | 472 |
| 6.4.7 PAQ Personality Assessment Questionnaire, Rohner (1990) | 481 |
| 6.4.8 ECS Escala de Competencia Social, García, Gracia y Lila (2006) | 483 |
| 6.4.9 Logro Académico, Donovan y Jessor, 1985; Dornbusch et al., 1987 | 483 |
| 6.4.10 CS Consumo de Sustancias (Drogas y Alcohol), García, Gracia y Lila, (2006) | 485 |
| 6.4.11 CA Conducta Antisocial, García, Gracia y Lila, (2006) | 485 |
| 6.4.12 ACP Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido, Gracia y Herrero, (2006) | 487 |
| 6.4.13 CDS Cohesión y Desorden Social en el Barrio,Sampson, Raudenbush y Earls, (1997) | 487 |
| 6.5 Procedimiento | 489 |

CAPÍTULO III: RESULTADOS

| | |
|--|------------|
| 7. ANALISIS ESTRUCTURAL | 494 |
| 7.1 Practicas Parentales | 495 |
| 7.1.1 Parenting Scales de Lamborn y Steinberg (1991) | 495 |
| 7.1.2 Escala de Control Psicológico de Barber(1996) | 499 |
| 7.1.3 S-Embu, Arrindell et al. (1999) | 501 |
| 7.1.4 ESPA 29 Escala de Socialización Parental en la Adolescencia,Musitu, y García, (2001) | 505 |

| | |
|---|------------|
| 7.2 Criterios de Ajuste en los hijos | 519 |
| 7.2.1 Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5, García y Musitu, (1999) | 519 |
| 7.2.2 PAQ Personality Assessment Questionnaire, Rohner (1990) | 528 |
| 7.2.3 Medidas de la Competencia personal del adolescente | 538 |
| 7.2.3.1 Escala de Competencia Social, ECS, García, Gracia y Lila (2006) | 538 |
| 7.2.3.2 Logro Académico, Donovan y Jessor, 1985; Dornbusch et al., 1987 | 540 |
| 7.2.4 Problemas conductuales | 540 |
| 7.2.4.1 Consumo De Sustancias, CS, García, Gracia y Lila, (2006) | 541 |
| 7.2.4.2 Conducta Antisocial, CA, García, Gracia y Lila, (2006) | 542 |
| 7.3 Contexto Social | 544 |
| 7.3.1 Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido, ACP, Gracia y Herrero, (2006) | 544 |
| 7.3.2 Cohesión y Desorden Social en el Barrio, CDS, Sampson, Raudenbush y Earls, (1997) | 548 |
| 7.3.2.1 Cohesión Social | 549 |
| 7.3.2.2 Desorden Social | 550 |
| 8. ANALISIS DIFERENCIAL DE LOS DATOS | 552 |
| 8.1 Análisis Factorial | 554 |
| 8.2 Distribución de los estilos parentales de socialización familiar | 557 |
| 8.3 MANOVAs realizados | 559 |
| 8.3.1 MANOVAs factoriales para el autoconcepto | 559 |
| 8.3.2 MANOVAs factoriales para el ajuste psicológico | 568 |
| 8.3.3 MANOVAs factoriales para la competencia personal | 576 |
| 8.3.4 MANOVAs factoriales para los problemas de conducta | 583 |
| 8.4 Efecto de interacción entre la percepción de riesgo en el barrio y sexo | 587 |
| | |
| CAPÍTULO IV: DISCUSION Y CONCLUSIONES | |
| 9. DISCUSION Y CONCLUSIONES | 593 |
| 9.1 Resumen y discusión de resultados de los análisis estructurales | 594 |
| 9.2 Resumen y discusión de resultados de los análisis diferenciales | 598 |
| 9.3 Conclusiones finales | 632 |
| 9.4 Limitaciones del estudio y futuras investigaciones | 638 |
| | |
| CAPÍTULO V: BIBLIOGRAFIA | 647 |
| | |
| ANEXOS | 667 |

ÍNDICE DE FIGURAS Y GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Esquematización de las relaciones entre las tres clases de determinantes en el modelo de reciprocidad trídica (Bandura, 1986). | 59 |
| Figura 2. Definición de Estilos Educativos, según el tipo de control paterno (Baumrind, 1967; 1991. Alonso, 2005.) | 121 |
| Figura 3. Modelo integral de Darling y Steinberg (1993) | 152 |
| Figura 4. Modelo bidimensional de socialización. (Musitu y García, 2001) | 159 |
| Figura 5. Tipologías de padres según el modelo teórico de Musitu y García (2001). | 161 |
| Figura 6. Representación en el espacio bidimensional de las correlaciones de las prácticas parentales con las dos dimensiones (Musitu y García 2001). | 175 |
| Figura 7. Representación en el espacio bidimensional de las correlaciones del afecto con otras prácticas parentales (Delgado et al., 2007; humor, promoción de autonomía, revelación, control conductual, control psicológico; García y Gracia, 2009; control). | 179 |
| Figura 8. Factores relacionados con la socialización (Sewell, 1963) | 197 |
| Figura 9. Estructura del Autoconcepto según Marsh y Shavelson (1985) | 287 |
| Figura 10. Teoría integradora de Farrington sobre factores que influyen en la delincuencia. | 380 |
| Figura 11. Trayectorias de riesgo transaccional en ambientes de alto riesgo (Rutter, 1987). | 389 |
| Figura 12. Propuesta explicativa del proceso de socialización parental en familias en situación de riesgo. | 405 |
| Figura 13 Medias en conducta escolar disruptiva a partir de las combinaciones de la percepción de riesgo en el barrio y el sexo de los participantes | 588 |
| Figura 14. Medias en delincuencia a partir de las combinaciones de la percepción de riesgo en el barrio y el sexo de los participantes | 588 |
| Figura 15. Medias en consumo de sustancias a partir de las combinaciones de la percepción de riesgo en el barrio y el sexo de los participantes | 589 |
| Gráfico 1 Distribución de los porcentajes de los hombres y las mujeres de la muestra | 459 |
| Gráfico 2 Distribución de los dos grupos de edad de la muestra | 460 |
| Gráfico 3 Distribución de frecuencias por categoría de la variable: percepción de riesgo en el barrio | 461 |
| Gráfico 4 Distribución de frecuencias por categoría de la variable: estructura familiar | 462 |
| Gráfico 5 Distribución de frecuencias por categoría de la variable: nivel de estudios de los progenitores | 463 |
| Gráfico 6 Análisis factorial con extracción de ejes principales sin rotación. Rotación posterior en los ejes cartesianos de 10° y rotación de abscisas. Saturaciones del análisis factorial. | 556 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. Estilos educativos paternos según Maccoby y Martin (1983) | 123 |
| Tabla 2. 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) | 125 |
| Tabla 3. Estilos de educación familiar y comportamiento infantil | 157 |
| Tabla 4. Incidencia del estilo educativo democrático en el desarrollo infantil y adolescente | 224 |
| Tabla 5. Incidencia del estilo educativo Autoritario en el desarrollo infantil y adolescente | 226 |
| Tabla 6. Incidencia del estilo educativo permisivo en el desarrollo infantil y adolescente | 228 |
| Tabla 7. Incidencia del estilo educativo indiferente en el desarrollo infantil y adolescente | 230 |
| Tabla 8. Efectos en los hijos de los distintos estilos parentales de socialización (Musitu y Cava, 2001) | 233 |
| Tabla 9. Principales cambios psicofisiológicos en la adolescencia (Steinberg y Silk (2002) | 249 |
| Tabla 10. Ventana de Johari | 274 |

| | |
|---|------------|
| Tabla 11. Organización interna de los elementos constitutivos del concepto de sí mismo L'Ecuyer (1985) | 290 |
| Tabla 12. Factores de riesgo y protección de las familias en situación de riesgo psicosocial | 393 |
| Tabla 13. Revisión de estudios que analizan la relación directa entre los indicadores socioeconómicos y los problemas de desarrollo adolescente (Guillamón, 2003) | 426 |
| Tabla 14 Distribución de frecuencias por categoría de la variable: GÉNERO. | 459 |
| Tabla 15 Distribución de frecuencias por categoría de la variable: EDAD. | 460 |
| Tabla 16 Distribución de frecuencias por categoría de la variable: PERCEPCIÓN DE RIESGO EN EL BARRIO. | 461 |
| Tabla 17 Distribución de frecuencias por categoría de la variable: ESTRUCTURA FAMILIAR. | 462 |
| Tabla 18 Distribución de frecuencias por categoría de la variable: NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PROGENITORES. | 463 |
| Tabla 19. Instrumentos utilizados en la presente investigación | 464 |
| Tabla 20 Cuestionarios, factores e ítems para medir las prácticas parentales | 470 |
| Tabla 21 Cuestionarios, factores e ítems para medir los criterios del ajuste en los hijos | 486 |
| Tabla 22 Cuestionarios, factores e ítems para medir las variables contextuales | 488 |
| Tabla 23. Resumen del procesamiento de los casos para la escala implicación del Parenting Scales de Steinberg | 496 |
| Tabla 24. Estadísticos de fiabilidad para la escala implicación del Parenting Scales de Steinberg | 496 |
| Tabla 25. Estadísticos resumen de los elementos de la escala implicación del Parenting Scales de Steinberg | 496 |
| Tabla 26. Estadísticos de la escala implicación del Parenting Scales de Steinberg | 496 |
| Tabla 27. Resumen del procesamiento de los casos para la escala rigidez/supervisión del Parenting Scales de Steinberg | 497 |
| Tabla 28. Estadísticos de fiabilidad para la escala rigidez/supervisión del Parenting Scales de Steinberg | 497 |
| Tabla 29. Estadísticos resumen de los elementos de la escala rigidez/supervisión del Parenting Scales de Steinberg | 497 |
| Tabla 30. Estadísticos de la escala rigidez/supervisión del Parenting Scales de Steinberg | 498 |
| Tabla 31. Resumen del procesamiento de los casos para la escala apoyo de la autonomía psicológica, del Parenting Scales de Steinberg | 498 |
| Tabla 32. Estadísticos de fiabilidad para la escala apoyo de la autonomía psicológica, del Parenting Scales de Steinberg | 498 |
| Tabla 33. Estadísticos resumen de los elementos de la escala apoyo de la autonomía psicológica, del Parenting Scales de Steinberg | 499 |
| Tabla 34. Estadísticos de la escala apoyo de la autonomía psicológica, del Parenting Scales de Steinberg | 499 |
| Tabla 35. Resumen del procesamiento de los casos para la escala de control psicológico, Barber (1996) | 500 |
| Tabla 36. Estadísticos de fiabilidad para la escala de control psicológico, Barber (1996) | 500 |
| Tabla 37. Estadísticos resumen de los elementos de la escala de control psicológico, Barber (1996) | 500 |
| Tabla 38. Estadísticos de la escala de control psicológico, Barber (1996) | 500 |
| Tabla 39. Resumen del procesamiento de los casos para la escala rechazo del S-EMBU de Arrindell et al. (1999) | 501 |
| Tabla 40. Estadísticos de fiabilidad para la escala rechazo del S-EMBU de Arrindell et al. (1999) | 501 |
| Tabla 41. Estadísticos resumen de los elementos para la escala rechazo del S-EMBU de Arrindell et al. (1999) | 502 |
| Tabla 42. Estadísticos de la Escala rechazo del S-EMBU de Arrindell et al. (1999) | 502 |
| Tabla 43. Resumen del procesamiento de los casos para la escala cariño emocional del S-EMBU de Arrindell et al. (1999) | 503 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 44. Estadísticos de fiabilidad para la escala cariño emocional del S-EMBU de Arrindell et al. (1999) | 503 |
| Tabla 45. Estadísticos resumen de los elementos para la escala cariño emocional del S-EMBU de Arrindell et al. (1999) | 503 |
| Tabla 46. Estadísticos de la escala cariño emocional del S-EMBU de Arrindell et al. (1999) | 504 |
| Tabla 47. Resumen del procesamiento de los casos para la escala (sobre) protección del S-EMBU de Arrindell et al. (1999) | 504 |
| Tabla 48. Estadísticos de fiabilidad para la escala (sobre) protección del S-EMBU de Arrindell et al. (1999) | 504 |
| Tabla 49. Estadísticos resumen de los elementos para la escala (sobre) protección del S-EMBU de Arrindell et al. (1999). | 505 |
| Tabla 50. Estadísticos de la escala (sobre) protección del S-EMBU de Arrindell et al. (1999) | 505 |
| Tabla 51. Resumen del procesamiento de los casos para la escala de afecto del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 507 |
| Tabla 52. Estadísticos de fiabilidad para la escala de afecto del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 508 |
| Tabla 53. Estadísticos resumen de los elementos para la escala de afecto del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 508 |
| Tabla 54. Estadísticos de la escala de afecto del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 508 |
| Tabla 55. Resumen del procesamiento de los casos para la escala de indiferencia del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 509 |
| Tabla 56. Estadísticos de fiabilidad para la escala de indiferencia del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 509 |
| Tabla 57. Estadísticos resumen de los elementos para la escala de indiferencia del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 509 |
| Tabla 58. Estadísticos de la escala de indiferencia del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 510 |
| Tabla 59. Resumen del procesamiento de los casos para la escala de displicencia del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 510 |
| Tabla 60. Estadísticos de fiabilidad para la escala de displicencia del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 510 |
| Tabla 61. Estadísticos resumen de los elementos para la escala de displicencia del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 511 |
| Tabla 62. Estadísticos de la escala de displicencia del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 511 |
| Tabla 63. Resumen del procesamiento de los casos para la escala de diálogo del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 511 |
| Tabla 64. Estadísticos de fiabilidad para la escala de diálogo del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 512 |
| Tabla 65. Estadísticos resumen de los elementos para la escala de diálogo del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 512 |
| Tabla 66. Estadísticos de la escala de diálogo del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 512 |
| Tabla 67. Resumen del procesamiento de los casos para la escala de coerción verbal del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 513 |
| Tabla 68. Estadísticos de fiabilidad para la escala de coerción verbal del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 513 |
| Tabla 69. Estadísticos resumen de los elementos para la escala de coerción verbal del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 513 |
| Tabla 70. Estadísticos de la escala de coerción verbal del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 514 |
| Tabla 71. Resumen del procesamiento de los casos para la escala de coerción física del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 514 |
| Tabla 72. Estadísticos de fiabilidad para la escala de coerción física del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 514 |
| Tabla 73. Estadísticos resumen de los elementos para la escala de coerción física del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 515 |
| Tabla 74. Estadísticos de la escala de coerción física del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 515 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 75. Resumen del procesamiento de los casos para la escala privación del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 515 |
| Tabla 76. Estadísticos de fiabilidad para la escala privación del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 515 |
| Tabla 77. Estadísticos resumen de los elementos para la escala privación del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 516 |
| Tabla 78. Estadísticos de la escala privación del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 516 |
| Tabla 79. Resumen del procesamiento de los casos para la dimensión de Aceptación/Implicación del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 517 |
| Tabla 80. Estadísticos de fiabilidad para la dimensión de Aceptación/Implicación del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 517 |
| Tabla 81. Estadísticos resumen de los elementos para la dimensión de Aceptación/Implicación del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 518 |
| Tabla 82. Estadísticos de la dimensión de Aceptación/Implicación del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 518 |
| Tabla 83. Resumen del procesamiento de los casos para la dimensión de Severidad/Imposición del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 518 |
| Tabla 84. Estadísticos de fiabilidad para la dimensión de Severidad/Imposición del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 518 |
| Tabla 85. Estadísticos resumen de los elementos para la dimensión de Severidad/Imposición del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 519 |
| Tabla 86. Estadísticos de la dimensión de Severidad/Imposición del ESPA29, (Musitu, y García, (2001) | 519 |
| Tabla 87. Resumen del procesamiento de los casos para la dimensión académico/laboral de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999) | 521 |
| Tabla 88. Estadísticos de fiabilidad para la dimensión académico/laboral de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999) | 521 |
| Tabla 89. Estadísticos resumen de los elementos para la dimensión académico/laboral de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999) | 521 |
| Tabla 90. Estadísticos de la dimensión académico/laboral de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999) | 522 |
| Tabla 91. Resumen del procesamiento de los casos para la dimensión autoestima social de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999) | 522 |
| Tabla 92. Estadísticos de fiabilidad para la dimensión autoestima social de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999) | 522 |
| Tabla 93. Estadísticos resumen de los elementos para la dimensión autoestima social de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999) | 523 |
| Tabla 94. Estadísticos de la dimensión autoestima social de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999) | 523 |
| Tabla 95. Resumen del procesamiento de los casos para la dimensión autoestima emocional de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999) | 524 |
| Tabla 96. Estadísticos de fiabilidad para la dimensión autoestima emocional de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999) | 524 |
| Tabla 97. Estadísticos resumen de los elementos para la dimensión autoestima emocional de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999) | 525 |
| Tabla 98. Estadísticos de la dimensión autoestima emocional de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999) | 525 |
| Tabla 99. Resumen del procesamiento de los casos para la dimensión autoestima familiar de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999) | 525 |
| Tabla 100. Estadísticos de fiabilidad para la dimensión autoestima familiar de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999) | 526 |
| Tabla 101. Estadísticos resumen de los elementos para la dimensión autoestima familiar de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999) | 526 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 102. Estadísticos de la dimensión autoestima familiar de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999) | 526 |
| Tabla 103. Resumen del procesamiento de los casos para la dimensión autoestima física de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999) | 527 |
| Tabla 104. Estadísticos de fiabilidad para la dimensión autoestima física de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999) | 527 |
| Tabla 105. Estadísticos resumen de los elementos para la dimensión autoestima física de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999) | 528 |
| Tabla 106. Estadísticos de la dimensión autoestima física de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999) | 528 |
| Tabla 107. Resumen del procesamiento de los casos para el Desajuste Personal (PAQ), Rohner, (1990) | 529 |
| Tabla 108. Estadísticos de fiabilidad para el Desajuste Personal (PAQ), Rohner, (1990) | 529 |
| Tabla 109. Estadísticos resumen de los elementos para el Desajuste Personal (PAQ), Rohner, (1990) | 529 |
| Tabla 110. Estadísticos de la escala para el Desajuste Personal (PAQ), Rohner, (1990) | 530 |
| Tabla 111. Resumen del procesamiento de los casos para el factor Hostilidad/agresión del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990) | 530 |
| Tabla 112. Estadísticos de fiabilidad para el factor Hostilidad/agresión del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990) | 530 |
| Tabla 113. Estadísticos resumen de los elementos para el factor Hostilidad/agresión del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990) | 531 |
| Tabla 114. Estadísticos de la escala para el factor Hostilidad/agresión del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990) | 531 |
| Tabla 115. Resumen del procesamiento de los casos para el factor Autoestima negativadel Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990) | 532 |
| Tabla 116. Estadísticos de fiabilidad para el factor Autoestima negativadel Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990) | 532 |
| Tabla 117. Estadísticos resumen de los elementos para el factor Autoestima negativa del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990) | 532 |
| Tabla 118. Estadísticos de la escala para el factor Autoestima negativa del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990) | 533 |
| Tabla 119. Resumen del procesamiento de los casos para el factor Autoeficacia negativa del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990) | 533 |
| Tabla 120. Estadísticos de fiabilidad para el factor Autoeficacia negativa del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990) | 533 |
| Tabla 121. Estadísticos resumen de los elementos para el factor Autoeficacia negativa del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990) | 534 |
| Tabla 122. Estadísticos de la escala para el factor Autoeficacia negativa del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990) | 534 |
| Tabla 123. Resumen del procesamiento de los casos para el factor Irresponsividad emocional del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990) | 534 |
| Tabla 124. Estadísticos de fiabilidad para el factor Irresponsividad emocional del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990) | 534 |
| Tabla 125. Estadísticos resumen de los elementos para el factor Irresponsividad emocional del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990) | 535 |
| Tabla 126. Estadísticos de la escala para el factor Irresponsividad emocional del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990) | 535 |
| Tabla 127. Resumen del procesamiento de los casos para el factor Inestabilidad emocional del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990) | 536 |
| Tabla 128. Estadísticos de fiabilidad para el factor Inestabilidad emocional del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990) | 536 |
| Tabla 129. Estadísticos resumen de los elementos para el factor Inestabilidad emocional del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990) | 536 |

| | |
|--|------------|
| Tabla 130. Estadísticos de la escala para el factor Inestabilidad emocional del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990) | 536 |
| Tabla 131. Resumen del procesamiento de los casos para el factor Visión negativa del mundo del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990) | 537 |
| Tabla 132. Estadísticos de fiabilidad para el factor Visión negativa del mundo del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990) | 537 |
| Tabla 133. Estadísticos resumen de los elementos para el factor Visión negativa del mundo del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990) | 538 |
| Tabla 134. Estadísticos de la escala para el factor Visión negativa del mundo del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990) | 538 |
| Tabla 135. Resumen del procesamiento de los casos para la Escala de Competencia Social, ECS, (García, Gracia y Lila, 2006) | 539 |
| Tabla 136. Estadísticos de fiabilidad para la Escala de Competencia Social, ECS, (García, Gracia y Lila, 2006) | 539 |
| Tabla 137. Estadísticos resumen de los elementos para la Escala de Competencia Social, ECS, (García, Gracia y Lila, 2006) | 539 |
| Tabla 138. Estadísticos para la Escala de Competencia Social, ECS, (García, Gracia y Lila, 2006) | 540 |
| Tabla 139. Resumen del procesamiento de los casos para la Escala de Consumo de sustancias, CS, (García, Gracia y Lila, 2006) | 541 |
| Tabla 140. Estadísticos de fiabilidad para la Escala de Consumo de sustancias, CS, (García, Gracia y Lila, 2006) | 541 |
| Tabla 141. Estadísticos resumen de los elementos para la Escala de Consumo de sustancias, CS, (García, Gracia y Lila, 2006) | 542 |
| Tabla 142. Estadísticos para la Escala de Consumo de sustancias, CS, (García, Gracia y Lila, 2006) | 542 |
| Tabla 143. Resumen del procesamiento de los casos para la Escala de Conducta Antisocial, CA, (García, Gracia y Lila, 2006) | 543 |
| Tabla 144. Estadísticos de fiabilidad para la Escala de Conducta Antisocial, CA, (García, Gracia y Lila, 2006) | 543 |
| Tabla 145. Estadísticos resumen de los elementos para la Escala de Conducta Antisocial, CA, (García, Gracia y Lila, 2006) | 543 |
| Tabla 146. Estadísticos para la Escala de Conducta Antisocial, CA, (García, Gracia y Lila, 2006) | 543 |
| Tabla 147. Resumen del procesamiento de los casos para la Escala de Integración Comunitaria del Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido, ACP, (Gracia y Herrero, 2006; Herrero y Gracia, 2007) | 544 |
| Tabla 148. Estadísticos de fiabilidad para la Escala de Integración Comunitaria del Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido, ACP, (Gracia y Herrero, 2006; Herrero y Gracia, 2007) | 544 |
| Tabla 149. Estadísticos resumen de los elementos para la Escala de Integración Comunitaria del Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido, ACP, (Gracia y Herrero, 2006; Herrero y Gracia, 2007) | 545 |
| Tabla 150. Estadísticos para la Escala de Integración Comunitaria del Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido, ACP, (Gracia y Herrero, 2006; Herrero y Gracia, 2007) | 545 |
| Tabla 151. Resumen del procesamiento de los casos para la Escala de Participación Comunitaria del Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido, ACP, (Gracia y Herrero, 2006; Herrero y Gracia, 2007) | 546 |
| Tabla 152. Estadísticos de fiabilidad para la Escala de Participación Comunitaria del Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido, ACP, (Gracia y Herrero, 2006; Herrero y Gracia, 2007) | 546 |
| Tabla 153. Estadísticos resumen de los elementos para la Escala de Participación Comunitaria del Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido, ACP, (Gracia y Herrero, 2006; Herrero y Gracia, 2007) | 546 |

| | |
|---|------------|
| Tabla 154. Estadísticos para la Escala de Participación Comunitaria del Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido, ACP, (Gracia y Herrero, 2006; Herrero y Gracia, 2007) | 547 |
| Tabla 155. Resumen del procesamiento de los casos para la Escala de Organizaciones Comunitaria del Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido, ACP, (Gracia y Herrero, 2006; Herrero y Gracia, 2007) | 547 |
| Tabla 156. Estadísticos de fiabilidad para la Escala de Organizaciones Comunitaria del Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido, ACP, (Gracia y Herrero, 2006; Herrero y Gracia, 2007) | 547 |
| Tabla 157. Estadísticos resumen de los elementos para la Escala de Organizaciones Comunitaria del Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido, ACP, (Gracia y Herrero, 2006; Herrero y Gracia, 2007) | 548 |
| Tabla 158. Estadísticos de la Escala de Organizaciones Comunitaria del Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido, ACP, (Gracia y Herrero, 2006; Herrero y Gracia, 2007) | 548 |
| Tabla 159. Resumen del procesamiento de los casos para la Escala de Cohesión Social del Cuestionario de Cohesión y Desorden Social en el Barrio, (Sampson, Raudenbush y Earls, 1997) | 549 |
| Tabla 160. Estadísticos de fiabilidad para la Escala de Cohesión Social del Cuestionario de Cohesión y Desorden Social en el Barrio, (Sampson, Raudenbush y Earls, 1997) | 549 |
| Tabla 161. Estadísticos resumen de los elementos para la Escala de Cohesión Social del Cuestionario de Cohesión y Desorden Social en el Barrio, (Sampson, Raudenbush y Earls, 1997) | 550 |
| Tabla 162. Estadísticos de la Escala de Cohesión Social del Cuestionario de Cohesión y Desorden Social en el Barrio, (Sampson, Raudenbush y Earls, 1997) | 550 |
| Tabla 163. Resumen del procesamiento de los casos para la Escala de Desorden Social del Cuestionario de Cohesión y Desorden Social en el Barrio, (Sampson, Raudenbush y Earls, 1997) | 550 |
| Tabla 164. Estadísticos de fiabilidad para la Escala de Desorden Social del Cuestionario de Cohesión y Desorden Social en el Barrio, (Sampson, Raudenbush y Earls, 1997) | 550 |
| Tabla 165. Estadísticos resumen de los elementos para la Escala de Desorden Social del Cuestionario de Cohesión y Desorden Social en el Barrio, (Sampson, Raudenbush y Earls, 1997) | 551 |
| Tabla 166. Estadísticos de la Escala de Desorden Social del Cuestionario de Cohesión y Desorden Social en el Barrio, (Sampson, Raudenbush y Earls, 1997) | 551 |
| Tabla 167. Análisis factorial con extracción de ejes principales sin rotación. Rotación posterior en los ejes cartesianos de 10° y rotación de abscisas. Saturaciones del análisis factorial. | 555 |
| Tabla 168. Saturaciones rotadas en los ejes cartesianos de 10° y en el eje de las abscisas | 555 |
| Tabla 169. Distribución de los estilos de socialización familiar, medias y desviaciones típicas en los dos ejes. | 557 |
| Tabla 170. Dos MANOVAs factoriales ($4^a \times 2^b \times 2^c$, $4^a \times 2^b \times 2^d$) para autoconcepto. | 560 |
| Tabla 171. Dos MANOVAs factoriales ($4^a \times 2^b \times 2^e$, $4^a \times 2^b \times 2^f$) para autoconcepto. | 561 |
| Tabla 172. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y prueba de Bonferroni entre estilos de socialización familiar y autoconcepto | 562 |
| Tabla 173. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre percepción de riesgo en el barrio y autoconcepto | 563 |
| Tabla 174. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre sexo y autoconcepto | 564 |
| Tabla 175. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre edad y autoconcepto. | 565 |
| Tabla 176. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre nivel de estudios de los padres y autoconcepto | 566 |
| Tabla 177. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre estructura familiar y autoconcepto | 567 |
| Tabla 178. Dos MANOVAs factoriales ($4^a \times 2^b \times 2^c$, $4^a \times 2^b \times 2^d$) para ajuste psicológico | 568 |

| | |
|--|------------|
| Tabla 179. Dos MANOVAs factoriales ($4^a \times 2^b \times 2^c$, $4^a \times 2^b \times 2^f$) para ajuste psicológico | 569 |
| Tabla 180. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y prueba de Bonferroni entre estilos de socialización familiar y ajuste psicológico | 570 |
| Tabla 181. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre percepción de riesgo en el barrio y ajuste psicológico | 572 |
| Tabla 182. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre sexo y ajuste psicológico. | 573 |
| Tabla 183. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre edad y ajuste psicológico | 574 |
| Tabla 184. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre estructura familiar y ajuste psicológico | 575 |
| Tabla 185. Dos MANOVAs factoriales ($4^a \times 2^b \times 2^c$, $4^a \times 2^b \times 2^d$) para competencia personal | 576 |
| Tabla 186. Dos MANOVAs factoriales ($4^a \times 2^b \times 2^e$, $4^a \times 2^b \times 2^f$) para competencia personal | 577 |
| Tabla 187. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y prueba de Bonferroni entre estilos de socialización familiar y competencia personal | 578 |
| Tabla 188. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre Percepción de riesgo en el barrio y competencia personal | 578 |
| Tabla 189. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre sexo y competencia personal | 579 |
| Tabla 190. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre edad y competencia personal | 580 |
| Tabla 191. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre nivel de estudios de los padres y competencia personal | 581 |
| Tabla 192. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre estructura familiar y competencia personal | 582 |
| Tabla 193. Dos MANOVAs factoriales ($4^a \times 2^b \times 2^c$, $4^a \times 2^b \times 2^d$) para problemas de conducta | 584 |
| Tabla 194. Dos MANOVAs factoriales ($4^a \times 2^b \times 2^e$, $4^a \times 2^b \times 2^f$) para problemas de conducta | 585 |
| Tabla 195. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y prueba de Bonferroni entre estilos de socialización familiar y problemas de conducta | 586 |
| Tabla 196. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y prueba de Bonferroni en la interacción entre riesgo en el barrio y sexo en problemas de conducta | 587 |
| Tabla 197. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre edad y problemas de conducta | 589 |
| Tabla 198. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre nivel de estudios de los padres y problemas de conducta | 591 |

INTRODUCCIÓN

En esta tesis doctoral se realiza un análisis sobre la influencia que tienen los diferentes estilos parentales de socialización familiar en la configuración del autoconcepto, el ajuste personal y social, de los adolescentes, y si existe variación en función de contextos sociales desfavorecidos o zonas de riesgo, abarcando el proyecto desde una perspectiva de interdisciplinariedad y transversalidad.

Considerando que la socialización familiar, los valores y la influencia social en el autoconcepto y la personalidad del sujeto pueden ser temas clásicos de la psicología social, se aborda la idea de una actividad interdisciplinar, empleando una metodología que considere la complementariedad de diversas áreas de conocimiento para el análisis de fenómenos psicosociales, a la vez que obtener un medio para entender la coherencia, interrelación y necesidad de coordinación de los diversos enfoques y conocimientos que pueden ofrecer distintas aplicaciones de la psicología, desde una perspectiva transversal de la socialización familiar y su relación con el ajuste personal y psicosocial, permitiendo de este modo una aproximación real a la metodología de la investigación de las ciencias del comportamiento.

La tesis que se presenta, está compuesta de cinco capítulos, organizados según el orden que se describe a continuación. El primer capítulo está constituido por una primera parte de soporte teórico, que recoge recientes investigaciones acerca de la familia como núcleo de socialización y las diferentes teorías psicológicas y sus contribuciones al estudio las relaciones familiares, junto a las diferencias y elementos comunes a todos ellos. Junto a ello, se han compilado diferentes elementos moduladores de los estilos de socialización centrados en las características comunicativas y educativas de los padres, la personalidad y el autoconcepto del adolescente, las características socio demográficas, y las zonas consideradas de riesgo.

La segunda parte del trabajo, recogida en el capítulo II, muestra el estudio empírico y recoge tanto las características de la muestra del estudio, los instrumentos aplicados para medir las diferentes variables del estudio, y la metodología empleada, junto a los resultados de la investigación, sustentados sobre diferentes análisis estadísticos, llevados a cabo con las variables predictoras, dependientes e intervinientes. En el capítulo III,

mediante los análisis estructurales, se confirman la adecuación de los instrumentos utilizados y posteriormente, mediante los análisis diferenciales, se comprueban cómo se relacionan las variables del estudio, tratando de dar respuesta a los problemas de investigación planteados en este trabajo de tesis doctoral.

Se parte de considerar a la familia como el agente primordial de socialización, de integración de valores y de influencia en la formación de la personalidad del niño y del adolescente, no solo por ser la primera que actúa sobre el individuo, sino por ser la que encarna de manera más genuina los atributos esenciales del proceso socializador, siendo por ello tan importante, el profundizar en las relaciones familiares y sus consecuencias en la personalidad, el autoconcepto y el ajuste psicosocial de los hijos/as adolescentes. De este modo se pretende analizar la relación existente entre la calidad de las relaciones padres-hijos, con la adopción del estilo de vida y el ajuste personal de los hijos, centrando la atención dentro del marco psicosociológico de la familia, el entorno social favorable o desfavorable en el que se desarrolla, y abarcar un amplio campo teórico en torno a los diferentes estilos de socialización parental, así como el estudio de las relaciones entre los miembros que la componen. Del mismo modo, se estudia la influencia de las variables intervinientes personales, es decir, sexo, edad, formación o nivel de estudios de los padres y otras familiares como la estructura familiar o los estilos educativos que utilizan el padre y la madre para educar a sus hijos/as.

La idea fundamental del proyecto gira alrededor de un modelo teórico compuesto de dos grandes ejes y cuatro dominios denominados clásicamente por la literatura “estilos parentales” de socialización. Ya en 1983, Maccoby y Martin propusieron, a partir del modelo tripartito –autorizativo-autoritario-permisivo– de Diana Baumrind (1967, 1971), un modelo bidimensional en la socialización parental en el que las dimensiones, *exigencia* y *responsividad* eran teóricamente ortogonales. Estas dimensiones tienen significados similares a las dimensiones tradicionales de restricción y afecto, y a otras dimensiones más recientes –p.e: Chao, 2001; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch, 1994; denominan a las dos dimensiones severidad / control y aceptación/ compromiso. De la combinación de las dos dimensiones – exigencia y responsividad –resultan entonces cuatro tipologías: padres *autorizativos* caracterizados por una alta coerción y mucho afecto–; padres *negligentes* caracterizados por una baja coerción y poco afecto, padres *indulgentes* caracterizados por una baja

coerción y mucho afecto y finalmente padres *autoritarios* caracterizados por una alta coerción y poco afecto. Este modelo de cuatro tipologías o modelo cuatripartito, subraya según Lamborn et al. (1991), la necesidad de considerar los efectos conjuntos de las dos dimensiones de la conducta parental cuando se analizan sus efectos en el autoconcepto y en la conducta de los hijos. Considerando que estos cuatro dominios representan tendencias generales en la relación padres-hijos y sobre las cuales se organiza la conducta de los padres, es decir, las actividades concretas por las que los padres pueden modificar la conducta de sus hijos, las “prácticas parentales”, se pretende plantear un modelo psicológico de socialización familiar, un conjunto de enunciados organizados acerca de un proceso básico, considerado universal y necesario para adaptar el individuo a un entorno social cada vez más dinámico, flexible e interaccional.

En definitiva este estudio tratar de responder a las cuestiones sobre de qué modo los padres socializan a sus hijos y qué repercusiones pueden tener en los hijos las diferentes formas de socialización parental, tras haber observado después de examinar la literatura científica correspondiente, qué la investigación nos proporciona resultados diferentes en cuanto a las relaciones entre los estilos parentales y las medidas de ajuste psicosocial, en función del contexto cultural, étnico o socioeconómico donde se desarrolle. Por ello a lo largo de esta investigación se pretende comprobar cómo las diferentes prácticas educativas de los padres, y la influencia de las prioridades parentales en los hijos, como constructos mediadores, se pueden relacionar con un determinado nivel de autoconcepto en sus hijos, el cómo influyen en el repertorio de conductas prosociales, cómo varían en función del entorno físico y social o con la zona donde se lleve a cabo el proceso, y ver si pueden ser relacionadas con las prácticas educativas desarrolladas.

Finalmente y puesto que la finalidad de la investigación en Psicología es y ha de ser, generar nuevos conocimientos que puedan ser aprovechados por profesionales, que se dediquen a la intervención con personas y/o grupos sociales, en el capítulo IV, dedicado a la discusión y conclusiones, se valoran las implicaciones teóricas y prácticas de los resultados obtenidos, analizando las limitaciones que el estudio presenta y se proponen futuras investigaciones sugeridas por nuestros resultados y conclusiones. En el quinto y último capítulo, se encuentran las referencias bibliográficas y los anexos correspondientes.

**CAPITULO I. MARCO TEÓRICO:
PROCESO Y TEORÍAS DE SOCIALIZACIÓN**

1 EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN

1.1 LA FAMILIA COMO CONTEXTO DE DESARROLLO

La Psicología Evolutiva, Social y de la Educación se han interesado 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 educación, formación y desarrollo para todos los miembros que la componen. Sin embargo, a pesar de este carácter normativo, todas las familias no son iguales, siendo prueba de ello el crecimiento en diversidad y pluralidad familiar existente en la actualidad.

A lo largo de los años se han acumulado multitud de definiciones sobre el concepto de familia, teniendo todas ellas muchos puntos en común; *“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 hacia 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).

Una constante en los diferentes enfoques de la investigación sobre la familia es el reconocimiento de su importancia en la socialización de los hijos. En el seno familiar adquirimos los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiados a la sociedad. 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). Sin embargo, el niño no actúa en dicho proceso como un sujeto pasivo puesto que, como señala Arnett (1995), la socialización es un proceso interactivo mediante el cual se transmiten los contenidos culturales que se incorporan en forma de conductas y creencias a la personalidad de los seres humanos.

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. La familia parece 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 a 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 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 desarrollo 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.

Acorde con los *presupuestos ecológico-sistémico, contextualista y transaccional* al considerar al sistema familiar como contexto de socialización del desarrollo adolescente, se analiza 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).

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).

Por lo tanto y considerando que la perspectiva contextual-evolutiva, transaccional y ecológica-sistémica nos presenta una visión sistémica de la familia, con un funcionamiento integrado y en continuo cambio, es necesario considerar estos aspectos, a la hora de analizar el papel que juegan los *estilos de socialización parental en el desarrollo adolescente de familias en contextos desfavorables*.

1.2 FAMILIA Y ADOLESCENCIA

Frecuentemente se piensa en la familia en términos idílicos, como un escenario social en el que sólo se vivencia, lo bueno, "lo bello": En otras ocasiones se asevera la "muerte" o la "crisis" de la familia. Estas afirmaciones absolutas no permiten apreciar lo

que realmente está aconteciendo a lo interno de la familia. Debemos de aceptar que los acontecimientos familiares, en especial durante la adolescencia, no es un remanso de paz, sino un espacio en el que se suceden conflictos entre sus miembros. Al definir 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, debemos de considerar que, para comprender el desarrollo adolescente, sea necesario observar al sujeto en sus contextos cotidianos, las relaciones que mantiene con las personas más cercanas y durante un tiempo prolongado.

Es importante destacar el hecho de que 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 los contextos de riesgo. Sin embargo, durante los últimos años parecen haberse debilitado tanto sus funciones que han aparecido cuestionamientos sobre su identidad y su existencia.

Es cierto que se operan cambios en la sociedad de hoy, que conmocionan a la institución familiar, y que originan consecuentemente, modificaciones en su estructura, en su dinámica y en su funcionamiento.

Si se dibujaba a la familia de la modernidad como "fuertemente endogámica centrípeta; monógama con enlaces perdurables; cuyo proyecto vital era la procreación; con roles y funciones claramente definidas; en el que el pasaje de la dependencia a la independencia era el más común de los conflictos familiares, actualmente los enlaces matrimoniales son cada vez menos perdurables; los roles y funciones son más fácilmente intercambiables y no están tan rígidamente establecidos.

En el proyecto vital de las parejas no siempre pasa por tener dependencia y la realización de los intereses personales prima por sobre el mantenimiento de los lazos familiares; se da una inversión del "espejo generacional", los adultos toman como modelo a los adolescentes; hay un aumento del número de hogares uniparentales y unipersonales, la sobre carga para el progenitor en custodia de los hijos y estos que deben contener y ayudar a los adultos; la familia de la postmodernidad es "centrífuga" el desprendimiento,

prematureo de los hijos, en especial del adolescente, que a menudo se encuentra creciendo solo porque no quiere compartir el hogar de su madre, o con los hijos de su padre. "(Sambicini, M. 1996)".

Es más que conocido que la adolescencia es una *etapa de cambio* para todos los integrantes de la unidad familiar. Durante estos años se observan numerosas alteraciones en la dinámica y funcionamiento familiar; *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).

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.

1.3 EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL: EVOLUCIÓN CONCEPTUAL

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, por parte de los científicos sociales, que han analizado la influencia de la socialización familiar en el desarrollo personal (Bornstein, 2002), siendo los procesos de socialización familiar y sus efectos en la personalidad y ajuste del niño y adolescente una preocupación constante de psicólogos y pedagogos de diferentes orientaciones y perspectivas interesados en esta parcela de estudio (Seigel, 2002).

La investigación sobre socialización parental, ha tenido generalmente un doble objetivo. Por una parte, *el modo en que los padres socializan a los hijos* y, por otra, *las consecuencias que las diferentes formas de socialización tienen sobre éstos*.

A través de la historia, y más concretamente en la filosofía clásica se ha descrito al hombre como un ser que requiere satisfacer sus necesidades biológicas, sin embargo, también se evidencia que para que ese individuo se transforme en persona (según Durkheim, en Acuña, 1994: 71), el hombre necesita estar en relación con otros seres de su misma condición. Es a partir de la década de los treinta cuando se constata un uso generalizado del término *socialización*, transformándose entonces en un vocablo comúnmente presente en ámbitos de la Antropología y la Sociología.

Actualmente el término socialización, de amplio uso en Psicología, Pedagogía, Antropología y Sociología, denota el proceso mediante el cual se transmite la cultura de una generación a la siguiente (Whiting, 1970), en el que entran en juego las relaciones entre el individuo, la familia y la sociedad (Cottle, 2003). Dollard (1949), la conceptualizó como la descripción del proceso de incorporación de una persona nueva al grupo y su transformación en un ser adulto, capaz de responder a las expectativas tradicionales de su sociedad o cultura, respecto de una persona de su edad y sexo. Se trata de un proceso interactivo, a través del cual se transmiten contenidos culturales que se incorporan en forma de conductas y creencias a la personalidad de los seres humanos (Arnett, 1995). La socialización constituye un proceso de aprendizaje no formalizado y en gran parte no consciente, en el que a través de un entramado y complejo conjunto de interacciones el

niño asimila conocimientos, actitudes, valores, costumbres, necesidades, sentimientos y demás patrones culturales que caracterizarán para toda la vida su estilo de adaptación al ambiente (García, 1989; García, 1991 y Musitu y Allatt, 1994). Dicho proceso, sin embargo no está exento de riesgos (Allatt 1997; 1998), sino que es el resultado de una interacción constante entre el socializando y los otros significativos (Schaffer, 1984).

Los otros significativos lo forman las personas que son importantes, influyentes y sus opiniones son significativas para nosotros (Lackovic-Grgin y Dekovik, 1990) y su influencia depende del grado de intimidad, de su implicación, del apoyo social que proporcionan y del poder y autoridad concedidos (Blain, Thomson y Whiffen, 1993). Las opiniones que percibimos que nuestros otros significativos albergan hacia nosotros se constituyen en la base sobre la que construimos nuestro autoconcepto y autoestima (Cooley, 1902; Markus, 1999; Miyamoto y Dornbusch, 1956; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001; Shrauger y Schoeneman, 1999).

Encontramos acuerdo en dicha afirmación cuando Le Boulch (1997: 291) escribe que el hombre, como organismo que es, no puede desarrollarse y realizarse más que relacionándose con su entorno, el cual está formado por objetos y personas que habitan un cierto territorio y que poseen en común determinados valores, objetivos y convicciones. Esta naturaleza social tiene un carácter innato, pero también adquirido, característica que se evidencia en el condicionamiento cultural del lugar donde habita.

Para Rocher (en Acuña, 1994: 71), la socialización es el proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socio-culturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir.

Para Coakley (1987: 43), la socialización es el proceso de interacción por medio del cual el individuo desarrolla, extiende, y cambia sus ideas acerca de quién es él y cómo se relaciona con el mundo que le rodea. Es un proceso continuo, de tal manera que a medida que las interacciones suceden, nuestras ideas acerca de nosotros mismos están expuestas a crecer y cambiar.

Para McPherson y Brown (1988:267) la socialización es “*el proceso por el cual las*

personas aprenden habilidades, rasgos, actitudes, normas y conocimientos asociados a la manifestación de ciertos roles presentes o anticipados”.

Por su parte, Martínez (1998: 60) defiende que la socialización es el proceso por el cual cada individuo se integra en marcos sociales más amplios y que al igual que los cambios físicos y cognitivos, conforman un ser con características únicas.

Estas peculiaridades tienen relación con el temperamento o carácter, entendido como la manera de reaccionar, tendencia a irritarse o a la placidez y que desde muy temprana edad son perceptibles, e influidos por el medio ambiente que le rodea, incluyendo las condiciones sociales, culturales y económicas, así como la estructura familiar compuesta por personas de las mismas creencias, de similares maneras de relacionarse, y la educación que han recibido. En otras palabras, la interrelación de su propio cuerpo con el medio que le rodea conforma un ser único con características personales, que se distinguen de los demás debido a su individual manera de vivenciar las experiencias que tiene en sus rutinas diarias.

Lila, Buelga et al., 2006, definen el proceso de socialización familiar 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).

Las prácticas educativas parentales varían según la cultura en que se desarrollan (Sanders y Bradley, 2002); en cada cultura se establece un rango de oportunidades para el desarrollo, a la vez que se definen los límites de lo que es deseable, lo que se considerarán variaciones individuales "normales", y cuál será el rango y foco de la variación personal que será aceptable y recompensada (Arnett, 1995). Por tanto, la socialización significa definición de límites que difieren en el grado de restricción impuesto en función de la cultura de que se trate.

El niño nace con unas estructuras sociales muy rudimentarias, siendo entonces necesario un desarrollo de las mismas. Al mismo tiempo que el desarrollo evoluciona, también lo hacen las relaciones, que se diversifican, pasando desde una dependencia colmada de afectividad—de los primeros meses— a interactuar con grupos de significaciones diferentes —su grupo de juego, de clase, etc.—,requiriendo del proceso una mayor acomodación.

Los límites culturales establecidos en el curso de la socialización incluyen no sólo demandas explícitas y advertencias, sino también la influencia de las expectativas de los demás, tal y como es experimentada a través de las interacciones sociales.

El proceso de socialización se constata en dos ámbitos; en lo *individual*—afianzamiento de la personalidad—, y en lo *colectivo* —en el que se intercambian relaciones con los que nos rodean—. La estructura de los grupos de compañeros y amigos, y la forma que adopta la relación constituye el ámbito de las relaciones.

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. Así, 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).

El niño se socializa en una perspectiva de realización personal, fuente de confianza en sí mismo. La experiencia de la socialización sólo puede llevarse a cabo en operaciones concretas, ya sean de naturaleza intelectual, donde la escolarización representa uno de los aspectos, o de naturaleza corporal, las cuales aumentan progresivamente su significación en el plano social. Lamentablemente, la escuela no siempre toma en cuenta la importancia que tiene este último aspecto —lo corporal— en el desarrollo integral del infante, descuido que conlleva carencias en el desarrollo normal del educando (Le Boulch, 1997).

Para Le Boulch (1997: 291), la concepción piagetana que relaciona la aparición de la inteligencia operativa con la descentralización —implica que, a partir de su propia imagen del cuerpo, el individuo puede, mediante la representación mental, superponerla al cuerpo de los demás o situarse en lugares diferentes del espacio y del tiempo— nos parece muy conveniente, ya que admite una doble interpretación. Primero, el paso de una actitud narcisista muy centrada sobre los propios afectos a una actitud orientada hacia la comprensión de los demás, recurriendo a la reflexión y a la razón. Nosotros, sigue

afirmando Le Boulch (1997: 291), “situamos el concepto de descentralización, relacionado a la evolución del esquema corporal, en la encrucijada de lo psicomotor —afectivo u operativo—y lo cognitivo”. También lo considera como la primera condición para la entrada en la socialización de tipo motor. El mismo autor continúa diciendo que al final de la infancia, el niño estará dedicado a consolidar estas adquisiciones mediante la experiencia funcional individual y colectiva. El equilibrio de la persona implica, en este estadio, el refuerzo de la afirmación de sí mismo a través de las experiencias individuales de aprendizaje y la confirmación del propio valor corporal, mediante las experiencias conseguidas de acomodación con los demás en el seno de los grupos de juegos basados en la cooperación. Este análisis es próximo al de Piaget, que consideraba que la socialización se concebiría como una serie de acomodaciones entre el desarrollo de las estructuras cognitivas y afectivas del individuo y su entorno.

De la misma manera como sucede en otros aspectos del desarrollo, a lo largo de la vida existen *cambios cualitativos y cuantitativos de grandes dimensiones* tanto en la personalidad como en las relaciones sociales. Con respecto a esta última, en el primer año de vida el niño muestra un amor exclusivo con el adulto que lo alimenta y cuida — comúnmente la madre—, luego, entre los dos y tres años este círculo se abre con cortas atenciones a otras personas de su entorno, como hermanos y parientes o vecinos cercanos. Entre los tres y seis años sus iguales atraen su atención cada vez con mayor fuerza sin poder todavía mantener relaciones duraderas ni juegos elaborados ya que su desarrollo cognitivo y la habilidad motora todavía están en proceso de maduración. A partir de los 7 hasta los 14 años, emergen los juegos grupales, y donde al mismo tiempo tendrán que enfrentar los cambios propios del período puberal (11 a 17 años). Con la aparición de estos cambios biológicos tan radicales, la búsqueda de la identidad personal se agudiza y el grupo con quien mantiene relación se reduce, dando prioridad al amigo íntimo que da seguridad afectiva y en quien se confía con todas las consecuencias.

Este fenómeno afectivo-emocional reconocido como **“intimación”**, busca la satisfacción de la necesidad de sentirse estimado, valorado positivamente, seguro de poder contar con alguien, se considera la base de la futura búsqueda de la pareja suplido por un amigo/a íntimo/a o un amor platónico. La afectividad y el sentimiento de querer y ser querido se canaliza en la figura del amigo o amiga íntima, papel que ha ejercido alguno de la familia o alguien muy próximo a lo largo de la infancia. El amigo o amiga íntimo suele

ser del mismo sexo y su influencia en la socialización futura es fundamental (Martínez,1998: 63). Es entonces evidente la importancia que tienen en el desarrollo de una socialización sana el pertenecer a un hogar sólido, donde reina el diálogo y comprensión, un ambiente estable de compañeros y amigos, donde sean posibles los intercambios sociales y a la vez pueda relacionarse con iguales con quien compartir momentos de juego, ya que serán los fundamentos para formar, en el futuro, un nuevo núcleo familiar y participar activamente en la sociedad. Al final de la edad escolar (8 a 12 años), el equilibrio entre lo afectivo y lo operativo no sólo implicará la resolución de los problemas individuales, sino también el aprendizaje de los demás a través de estructuras sociales amplias (Le Boulch, 1997: 290).

Según Shaffer (2002), el proceso de socialización es importante no solo para la propia persona sino también resulta muy útil para la sociedad. Concretamente y según este autor por tres razones fundamentales; a) sirve para regular la conducta e impulsos antisociales de los menores; b) promueve un desarrollo personal adaptado al entorno, ya que mediante el proceso de socialización, 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.

Con lo visto hasta ahora podemos observar que la socialización de los hijos es la principal responsabilidad en gran parte de las sociedades y que las formas en que los padres logran este objetivo varían, no sólo entre las culturas (Wang y Li, 2003; Sanders y Bradley, 2002; Larzelere, 2000; Lin y Fu, 1990; Kobayashi y Power, 1989; Zern, 1984), sino que también cambia de familia a familia (Pomerantz, 2001; Molpeceres, 1991, 1994; Musitu y Allatt, 1994). 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.

El proceso de socialización siempre entraña cierto grado de conformidad, de aceptación obligada y acrítica de las premisas que rigen la interacción social en un

contexto específico para poder ser eficaz. En este sentido el proceso de socialización definido como *interiorización de la estructura social en donde el individuo interactúa* —la familia, la escuela, los otros— se hace posible porque existen instancias representativas e individuos que valoran el cumplimiento de las exigencias estructurales, y además disponen de poder suficiente para imponerlas. Estos individuos e instituciones son los **agentes de socialización**.

La relación socializadora se estructura, en principio, como *una relación dual, asimétrica* en cuanto al poder y capacidad de influencia. Hay quien impone y enseña —*los agentes de socialización*— y quien se adapta o aprende —*los individuos objetos de socialización*—. Los agentes que influyen directamente en la socialización son las instituciones y los individuos.

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. No obstante, es importante destacar que la mayor parte de la influencia socializadora de las instituciones, actúa o es implementada por medio de los individuos.

Cada persona con quien el sujeto interacciona en su vida cotidiana es un agente de

socialización, es decir, alguien que posee una capacidad de influir sobre su comportamiento. El grado en que cada agente de socialización opera en el proceso de aprendizaje va a depender de múltiples factores tales como: *el sexo del socializado, el sistema de valores, la significación que tiene ese agente para el individuo y el momento del ciclo de la vida*. Por ejemplo, mientras que en la infancia la familia y la escuela son los sistemas sociales más importantes en la vida de un sujeto, en la edad adulta lo son el grupo de iguales y el lugar donde uno desempeña su trabajo. También los valores del sistema social general en donde uno está inmerso, pueden ayudar, fomentar o imponer indirectamente determinadas conductas.

Los procesos de socialización familiar no son independientes de la edad y el sexo de los hijos, de forma que varios estudios muestran 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).

Con lo visto hasta ahora podemos establecer una definición amplia del concepto de socialización como *el proceso de aprendizaje de las normas y las pautas sociales, que supone la adquisición de habilidades, conocimientos, valores, actitudes y normas, las cuales se pueden aprender en una o en más instituciones de modo directo o indirecto a través de los agentes de socialización*. Este aprendizaje habilita a las personas para participar como miembros de una sociedad, de un grupo o de una cultura, les dota de las destrezas suficientes para desempeñar determinados roles sociales y les posibilita la comunicación y la cooperación con los miembros de su entorno. En definitiva, el proceso

de socialización cumple una función radicalmente social, que consiste en un proceso de inmersión cultural, que en gran medida determinará la futura forma de actuar del niño, quien aprenderá las limitaciones y posibilidades que le depara su porvenir en la comunidad, controlará sus impulsos, aprenderá roles que le permitan expresarse considerando la existencia de los demás y, finalmente, formará su identidad (Murray y Mandara, 2002).

Este proceso requiere que el sujeto objeto de la socialización participe de las fuentes de significado que se ponen a su alcance a través de las relaciones sociales. Del éxito de este proceso dependerá, no sólo la supervivencia y adaptación del niño, sino también la contribución de éste a la sociedad y al futuro mismo de la comunidad cultural de la que forma parte.

1.4 TEORÍAS DE LA SOCIALIZACIÓN

En la ardua tarea de de búsqueda bibliográfica y tras revisar diversas fuentes se han podido encontrar varias teorías en las investigaciones realizadas sobre la socialización, que con mayor o menor protagonismo, tratan de explicar el proceso de socialización de los seres humanos. Entre las escuelas más destacadas figuran las siguientes: *la teoría Psicoanalítica, la teoría Cognoscitiva, la teoría Social-Cognitiva y dentro de las teorías sociológicas podemos citar: el Interaccionismo Simbólico.*

1.4.1 TEORÍA PSICOANALÍTICA

Esta teoría fue desarrollada por Sigmund Freud a comienzos del siglo XX. Freud consideraba que el desarrollo de la personalidad era un proceso dinámico que comprende poderosos conflictos entre los deseos del instinto individual y las demandas de la sociedad. Esos conflictos, según la teoría psicoanalítica freudiana, conforman el desarrollo de tres estructuras de la personalidad: *el yo, el ego y el súper ego*. El desarrollo de estos tres componentes de la personalidad se encuentra marcado por un calendario interno regulado biológicamente por las partes del cuerpo.

- *Id o ello*: estructura primitiva que hospeda los deseos instintivos. Es la parte de la personalidad no influenciada por la socialización. Se corresponde con la parte biológica e instintiva, las tendencias impulsivas (entre ellas las sexuales y las agresivas) que parten del

cuerpo y tienen que ver con el deseo en un sentido primario, la que nos lleva a la supervivencia, siendo nuestro principio más primitivo, y que son contrarios a los frutos de la educación y la cultura. El *ello* se considera como la función más antigua y original de la personalidad y la base de las otras dos. Comprende todo lo que se hereda o está presente al nacer, y constituye, según Freud, el motor del pensamiento y el comportamiento humano. Estas pulsiones exigen su inmediata satisfacción, opera de acuerdo con el principio del placer (egoísta, acrítico e irracional) sin tener en cuenta la realidad exterior. Todo el sistema del *ello* es inconsciente.

- *Ego*: desarrolla el sentido del autocontrol. Es la parte de la personalidad que rige y modera los otros dos, que soluciona los conflictos entre la parte animal del hombre, y la parte moral, en definitiva el que toma las decisiones sobre cómo actuar en cada momento. Surge a fin de cumplir de manera realista los deseos y demandas del *ello* de acuerdo con el mundo exterior, para adaptarse a las condiciones exteriores reales del mundo social y objetivo, a la vez que trata de conciliarse con las exigencias del superyó. Es el mediador entre el superego y el *id*, es decir, en todo momento, el que busca el equilibrio entre lo que la sociedad demanda que se haga y el impulso biológico del “*id*”. Para desempeñar esta función adaptativa, de conservación del individuo, el *yo* debe ser capaz de posponer la satisfacción de las pulsiones del *ello* que presionan para su inmediata satisfacción, con lo que se origina la primera tensión. Para defenderse de las pulsiones inaceptables del *ello*, el *yo* desarrolla mecanismos psíquicos específicos llamados mecanismos de defensa.

- *Súper ego*: corresponde a la conciencia, e incluye valores morales, prohibiciones. También llamado *conciencia*, *conciencia social* o *conciencia moral*. Es la parte que contrarresta al *ello*, representa los pensamientos morales y éticos recibidos de la cultura. Consta de dos subsistemas: la “*conciencia moral*” y el “*ideal del yo*”. La “*conciencia moral*” se refiere a la capacidad para la autoevaluación, la crítica y el reproche. El “*ideal del yo*” es una autoimagen ideal que consta de conductas aprobadas y recompensadas. Es la fuente de orgullo y un concepto de quien pensamos deberíamos ser. Busca soluciones moralistas más que realistas. Por esto, su principal motivo es el principio del deber. Si las demandas del superyó no son atendidas, la persona se sentirá culpable, culpabilidad que también se manifiesta como ansiedad y/o vergüenza. Es la parte de moralidad y restricciones, es el heredero del Edipo y se conforma *por el Ideal del Yo*, que es lo que quisiéramos ser, y *por el Yo Ideal* que es la idea que tenemos de nosotros mismos, que conforman la autoestima y la salud mental. El Superyó sería inconsciente y el resultado

tanto de la asimilación de prohibiciones y mandatos de la autoridad, los padres y otras personas que intervienen en el cuidado y educación del niño en los primeros años de educación, como de la identificación con la figura idealizada del padre del mismo sexo, (Yo ideal).

Otro aspecto tratado con cierta profundidad por esta teoría es el desarrollo de la autoestima, de la conciencia de los ideales, de la ansiedad y de los mecanismos de defensa.

Desde esta teoría se destaca el papel fundamental de la familia en el desarrollo de los hijos, matizando la importancia del afecto y de los factores psicológicos intrapsíquicos. Aunque los distintos supuestos planteados desde este punto de vista no han sido totalmente aceptados, gran parte de sus premisas han sido integradas en posteriores propuestas teóricas.

Entre las aportaciones más relevantes de esta corriente encontramos su apoyo en los estadios del desarrollo psicosexual. Este aspecto ha sido prácticamente asumido por todas las teorías del desarrollo, aunque su conceptualización de la adolescencia, como el período en el que se reviven los conflictos edípicos no es, en general compartido. Entre los principales teóricos de corte psicoanalítico encontramos a Anna Freud, Klein, Erikson, Mahler, Winnicott, entre otros.

Independientemente de la relevancia que pueda otorgarse a cada una de estas perspectivas, posiblemente *la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson (1950,1959)* sea una de las que mayor número de estudios e investigaciones ha suscitado (Marcia, 1976).

El concepto de *identidad* —en la teoría psicoanalítica— y su formación, ha recibido desde hace décadas gran atención, habiéndose relacionado con otros conceptos afines. Freud y sus colaboradores se refirieron a él al tratar el *proceso de separación de la autoridad parental*. Desde una perspectiva psicoanalítica, la formación de la identidad se ha considerado como “una función de la capacidad de síntesis del ego”. En la identidad emergente, habrá que incluir aquellos elementos del ego que han obtenido cierta autonomía de las fuentes externas y del control del superego, contribuyendo a orientar la autoestima del sujeto hacia un plano real. La forma en que estos elementos se integran y se transforman, es el aspecto crítico de la comprensión de la identidad del ego.

En lo referente a la formación de la identidad, a pesar de que James, Mead y Sullivan habían relacionado este concepto con el desarrollo humano, han sido principalmente los escritos de Erikson (1959, 1968, 1980), los que han estimulado mayor número de investigaciones en relación con este proceso. Su estudio se ha centrado tradicionalmente dentro del campo del desarrollo de la personalidad.

En la formación de la identidad tiene lugar un proceso simultáneo de reflexión y observación en todos los niveles del funcionamiento mental. El individuo se juzgará a sí mismo según perciba que los demás le juzgan a él. Además, el sujeto se cuestionará su propia forma de juzgarse, de acuerdo con el modo en que se percibe, en comparación con los demás y especialmente respecto a las figuras que considera relevantes. Todos estos juicios requieren haber adquirido cierta habilidad para observar simultáneamente, y de forma crítica, tanto a la sociedad como a uno mismo; en otras palabras para mantener una perspectiva múltiple de la interacción social (Hill, 1980). Será en la adolescencia cuando se va a ofrecer, por primera vez, la oportunidad de formar un sentido de sí mismo basado en la madurez y en las habilidades sociocognitivas.

A fin de facilitar la comprensión del desarrollo psicosocial del individuo, Erikson (1968), en su teoría sobre el desarrollo de la personalidad, dividió el ciclo vital en *ocho estadios o "edades del hombre"* que enumeramos seguidamente: *Confianza básica contra desconfianza básica, autonomía contra vergüenza y duda, iniciativa contra culpa, aplicación contra inferioridad, identidad contra difusión de la identidad, intimidad contra aislamiento, producción contra estancamiento, integridad del ego contra desesperación.* Cada uno de estos estadios creará una dialéctica entre el crecimiento positivo y la delimitación psicológica. Asimismo cada uno de estos períodos representará para el individuo un reto que podrá resolver con éxito o sin éxito, dependiendo de la habilidad del sujeto para integrar funciones internas del ego con los estímulos sociales externos.

El reto principal a que se verán sometidos los adolescentes será desarrollar su propio sentido del ego o enfrentarse con el riesgo de una confusión de identidad. Se ha propuesto que la resolución con éxito de este dilema es la misma esencia de la adolescencia, y se llevará a cabo mediante el proceso dialéctico de relacionar identificaciones pasadas y presentes con futuras aspiraciones y valores culturales actuales, formando una identidad sociopersonal (Erikson, 1980). Algunos autores han considerado

que la resolución de la formación de la identidad no aparece antes de los 11 o 12 años, aunque suele ser un poco más tarde cuando cobra mayor auge, según Adams y Fitch(1983) y Archer (1982).

Al igual que en el proceso de individualización, la formación de la identidad ocurrirá de forma gradual, inconscientemente y, a menudo, sin intencionalidad. Gran parte del proceso de formación de la identidad tendrá lugar con el rechazo selectivo de posteriores *selves* —concepto de sí mismo—. La identidad será el resultado de elecciones que a primera vista parecen poco significativas y aparentemente sin consecuencias. La identidad podrá considerarse entonces como exclusiva, y se manifestará mediante el compromiso y la rendición de potenciales. Elecciones y acciones, pasajeras o impulsivas, que llegarán a formar parte de la propia historia vital del sujeto y del significado que para éste tenga la sociedad.

Erikson (1968), considera que la identidad dependerá del proceso por el cual una sociedad identifica al joven, lo reconoce como alguien que tenía que llegar a ser quien es y que, siendo de la forma que es, va a ser admitido y ratificado. La formación de la identidad, por tanto, irá más allá de las tareas de individualización y de reorganización de la experiencia interna. Se necesitará cierta congruencia entre el significado de igualdad interna y el de continuidad, tanto para uno mismo como para los demás.

El cometido del ego, en la formación de la identidad, queda reservado para la última etapa de la adolescencia, momento en el que la elección se dará de forma patente. La preocupación en la adolescencia por “*cómo y cuándo valorar el self*”, desembocará en un interés posterior por cómo valorar el self de los demás en aquellos atributos que uno mismo ha estimado como válidos. La identidad reside en la correspondencia entre el autoconcepto y la sociedad, en una declaración pública de sí mismo en la que el individuo intenta ser considerado con toda seriedad.

En las sociedades que ofrecen distintas elecciones vitales a sus miembros, el proceso de formación de la identidad irá conformándose en diferentes áreas de contenidos, que incluyen la elección ocupacional, las creencias políticas, las creencias ético-religiosas, los roles sexuales, las relaciones interpersonales, los valores y la identidad sexual. Este proceso abarcará dos aspectos: *Exploración o crisis* —consideración activa de las posibles alternativas— y *compromiso* —certeza en la decisión—.

En numerosas investigaciones se ha demostrado que determinados ambientes específicos, sociales o educacionales, pueden incrementar el desarrollo progresivo de la identidad (Enright et al, 1983), de igual manera que diferentes estilos de socialización parental pueden favorecer o dificultar este proceso (Grotevant, 1983; Cooper, Grotevant y Condon, 1984).

1.4.2 TEORÍA DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO

Esta teoría surge a partir de la obra de Jean Piaget (1967-75), al tratar de analizar los tipos de razonamiento que los niños usan para resolver problemas lógicos. Su trabajo sobre el razonamiento le lleva a pensar, que los niños se someten a cambios cualitativos y pronosticables a lo largo de su evolución. Los niños mayores no sólo comprenden mejor la información, sino que la organizan y la elaboran de modo diferente.

Según Piaget (1969), el desarrollo psíquico del niño que se inicia al nacer y concluye en la edad adulta, es comparable al crecimiento orgánico, y al igual que este último, consiste esencialmente en una marcha evolutiva hacia el equilibrio. Esta progresión en la evolución psíquica del niño le lleva a pasar desde un estado de incoherencia e inestabilidad relativas, desde sus ideas infantiles hasta la sistematización de la razón adulta. No obstante, la forma final de equilibrio que alcanza el crecimiento orgánico es más estática que aquella hacia la cual tiende el desarrollo mental, y sobre todo, más inestable, de tal manera que, cuando ha concluido la evolución ascendente, comienza una evolución regresiva que conduce hacia la vejez.

Continuando con esta comparativa, ciertas funciones psíquicas que dependen del estado de los órganos, siguen una curva análoga —la agudeza visual, por ejemplo—. En cambio las funciones superiores de la inteligencia y de la afectividad tienden hacia un equilibrio móvil y más estable, considerando al desarrollo mental como una construcción continua, comparable a un edificio en el que con cada elemento que se va añadiendo, se va haciendo más sólido cada vez. De este modo, por ejemplo, cuando comparamos al niño con el adulto, nos sentimos sorprendidos por la similitud de las reacciones, donde ambas actúan en función de unos intereses concretos, y será solamente en el juego donde podremos observar todo un mundo de diferencias.

Desde un punto de vista *funcional*, es decir considerando los móviles de la conducta y del pensamiento, vemos que existen mecanismos constantes, comunes a todas las edades, a todos los niveles, y donde la acción supone siempre un interés, que la desencadena. En este caso, se trate de una necesidad fisiológica, afectiva o intelectual —la necesidad se presenta en forma de pregunta o problema—; y que a todos los niveles la inteligencia trata de comprender o explicar.

Las funciones del interés y de la explicación son comunes —constantes— a todos los estadios, variando y revistiendo formas muy diferentes según el grado de desarrollo mental. Al lado de las funciones constantes, hay que distinguir las estructuras variables, y es precisamente el análisis de estas estructuras progresivas —o formas sucesivas de equilibrio— lo que marca las diferencias u oposiciones de un nivel a otro de la conducta, desde los comportamientos elementales del recién nacido hasta la adolescencia. Las estructuras variables serán, pues, las formas de organización de la actividad mental, bajo su doble aspecto motor e intelectual por una parte y afectivo por otra, en sus dos dimensiones, individual y social.

Piaget (1987), distingue seis estadios o períodos de desarrollo, que marcan la aparición de estas estructuras sucesivamente construidas:

1. El estadio de los reflejos caracterizado por las tendencias instintivas, nutrición y las primeras emociones.
2. El estadio de los primeros hábitos motores y de las primeras percepciones organizadas así como de los primeros sentimientos diferenciados.
3. El estadio de la inteligencia sensorio-motriz o práctica —anterior al lenguaje—, de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad.
4. El estadio de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto —de los dos a los siete años—.
5. El estadio de las operaciones intelectuales concretas —aparición de la lógica— y de los sentimientos morales y sociales de cooperación—de los siete a los once-doce años—.
6. El estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos —adolescencia—.

Cada uno de dichos estadios se caracteriza por la aparición de estructuras originales, cuya construcción se distingue de los estadios anteriores. Lo esencial de estas construcciones sucesivas subsiste en el curso de los estadios ulteriores en forma de subestructuras sobre las cuales habrán de edificarse los nuevos caracteres. De ello se deduce que, en el adulto cada uno de los estadios pasados corresponde a un nivel más o menos elemental o elevado de la jerarquía de las conductas. Sin embargo, cada estadio comporta también una serie de caracteres momentáneos o secundarios, que van siendo modificados por el desarrollo, en función de las necesidades de una mejor organización. Cada estadio está formado por las estructuras que definen una forma particular de equilibrio, y la evolución mental se desarrolla en el sentido de una equilibración cada vez más avanzada. Puede decirse entonces que en cada estadio, en comparación con el siguiente, o cada conducta en cualquier estadio, o en relación con la conducta que le sigue, responderá siempre a una necesidad.

El niño, igual que el adulto, ejecuta todos los actos movido por una necesidad, tal y como ha indicado Claparède, una necesidad es siempre la manifestación de un desequilibrio. Existe necesidad cuando algo fuera de nosotros o en nosotros —en nuestro organismo físico o mental— ha cambiado, de tal manera que se impone un reajuste de la conducta en función de esa transformación. De este modo, cada conducta nueva que realizamos o aprendemos, no sólo pretende restablecer el equilibrio, sino que también tiende hacia un equilibrio más estable que el que existía antes de la perturbación.

En este continuo y perpetuo mecanismo de reajuste o equilibración, se fundamenta la acción humana, y por esta razón pueden considerarse las estructuras mentales sucesivas, desde sus fases de construcción inicial, hasta otras cada vez más complejas, como la búsqueda continua de distintas formas de equilibrio, donde cada una de las cuales representa un progreso respecto a la anterior.

No obstante hay que entender también que este mecanismo funcional, por general que sea, no explica el contenido o la estructura de la diversas necesidades, ya que cada uno de ellos está relacionado con la organización del nivel en cuestión. Los intereses de un niño dependerán, en cada momento del conjunto de nociones que haya adquirido, así como de sus disposiciones afectivas, puesto que dichos intereses tienden a completarlas en el sentido de un mejor equilibrio.

Toda la vida mental, como por otra parte, la propia vida orgánica, tiende a asimilar progresivamente el medio ambiente, y realiza esta incorporación gracias a unas estructuras u órganos psíquicos, cuyo radio de acción va siendo cada vez más amplio. De este modo tenemos por ejemplo, que la percepción y los movimientos elementales —prensión...— facilitarán el primer acceso a los objetos próximos en su estado momentáneo; posteriormente la memoria y la inteligencia permitirán a la vez reconstruir su estado inmediatamente anterior y anticipar sus próximas transformaciones. El pensamiento intuitivo vendrá luego a reforzar ambos poderes. La inteligencia lógica, en su forma de operaciones concretas y de deducción abstracta, terminará esta evolución haciendo al sujeto dueño de los acontecimientos más lejanos, tanto en el espacio como en el tiempo. Al asimilar de esta forma los objetos, la acción y el pensamiento se ven obligados a acomodarse a ellos, es decir, a proceder a un reajuste cada vez que haya variación exterior.

Podemos llamar **“adaptación”** al equilibrio de tales asimilaciones y acomodaciones, siendo ésta la forma general del equilibrio psíquico, y por lo tanto como consecuencia de este proceso, el desarrollo mental aparecerá finalmente en su organización progresiva como una adaptación cada vez más precisa a la realidad.

Muchas teorías han sido fundamentadas a partir de la obra de Piaget (1987), y no son pocas las interpretaciones y concepciones posteriores que han servido de gran utilidad en la educación de los jóvenes, resultando de gran valor en el conocimiento de las capacidades de acción y de pensamiento de los niños, ya que este reconocimiento ayuda en la selección de experiencias y actividades potenciales que los adultos presentan a los niños con el fin de mejorar el desarrollo cognoscitivo de los mismos.

1.4.3 TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL / TEORÍA SOCIAL COGNITIVA

La teoría psicológica de Bandura (1977) ha sido designada tradicionalmente con el nombre de *“Teoría del Aprendizaje Social”*. Su planteamiento más conocido sea tal vez, el hecho de afirmar que el comportamiento humano se adquiere fundamentalmente, en un entorno social mediante un proceso de aprendizaje vicario. Además, esta teoría se ha ocupado de otros procesos psicológicos tales como los mecanismos motivacionales y autorreguladores del comportamiento humano.

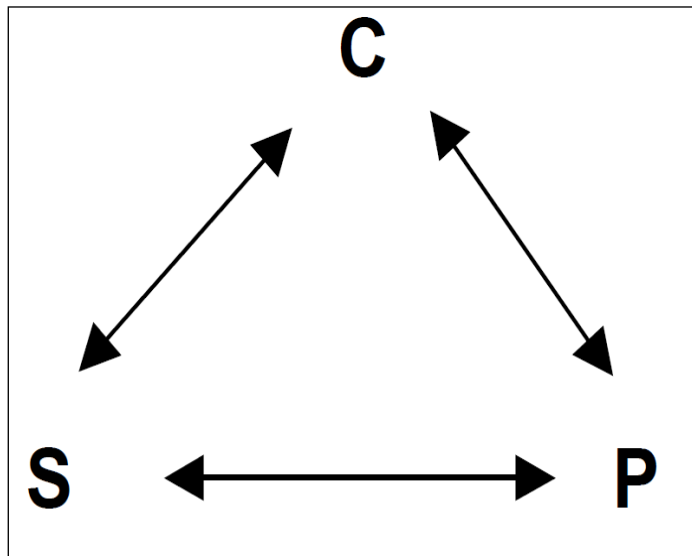
No obstante, la conceptualización del aprendizaje de la teoría de Bandura no es compartida con las teorías del condicionamiento, pues “el aprendizaje” se concibe como una adquisición de conocimiento mediante el procesamiento cognitivo de la información.

Bandura (1986), etiquetó su teoría con el nombre de “Cognitivo Social” debido a dos razones principalmente. Primeramente por no ser una teoría exclusivamente del aprendizaje y no tratar el concepto de aprendizaje en el sentido tradicional, y posteriormente debido a que además, existen otras teorías como la de Rotter (1954) que también se denominan del “Aprendizaje Social”.

En la teoría cognitivo social de Bandura el término cognitivo hace referencia al papel causal del pensamiento en la motivación, el afecto y la acción humana y el término social se refiere a los orígenes del pensamiento y la acción. Desde la Teoría Cognitivo Social, se explica el funcionamiento psicológico humano mediante un modelo de reciprocidad triádica, en el que la conducta, los factores personales —cognitivos y de otro tipo— y los acontecimientos ambientales entre sí, son considerados como determinantes interactivos. Es lo que Bandura (1977) denominó *modelo del determinismo recíproco*, propuesto en su libro “Teoría del Aprendizaje Social”, en un artículo publicado en “The American Psychologist” (Bandura, 1978a) y en su obra “Pensamiento y Acción” (Bandura, 1986).

El término “determinismo” se utiliza aquí no para referirse al supuesto epistemológico según el cual las acciones están completamente determinadas por una cadena causal de eventos en los que no interviene para nada el individuo, sino en el sentido de producción de eventos —concepto de causalidad—. El término “recíproco” hace referencia a la acción mutua entre eventos.

P C S Figura1. Esquematación de las relaciones entre las tres clases de determinantes en el modelo de reciprocidad triádica (Bandura, 1986)



Según Bandura (1977a, 1978a, 1986), en las explicaciones del comportamiento humano se han utilizado generalmente modelos causales unidireccionales; defendiendo “un concepto de interacción basado en una reciprocidad triádica”. En la figura 1 puede verse una representación de los modelos causales unidireccionales y el modelo del determinismo recíproco. En esta representación esquemática se entiende por: **C**; *Comportamiento observable del sujeto* —lo que las personas hacen y dicen—; **S**; *Factores situacionales* —condiciones ambientales, físicas y sociales, que regulan el comportamiento—; **P**; *Factores personales* —cognitivos y otros—.

Según el modelo de determinismo recíproco, el comportamiento, los factores personales y los factores situacionales funcionan como determinantes entrelazados en un proceso de interacción recíproca triádica. Por lo que respecta a los tres tipos de factores interactuantes en el caso del modelo del determinismo recíproco, es importante señalar lo siguiente:

a) No se puede hablar de comportamiento y de factores situacionales como si se tratase de eventos diferentes. Se trata simplemente de diferentes categorías de análisis. Por ello, un mismo evento, dependiendo del punto en que se comience el análisis de la interacción, puede considerarse como comportamiento o como factor situacional.

b) Los determinantes personales se conciben no como disposiciones o dimensiones estáticas, o rasgos de personalidad, sino como factores dinámicos en el proceso causal. Son cogniciones acerca de uno mismo y del medio en que se desarrollan y se verifican a través de cuatro procesos de información fundamentales: *la información proveniente de las propias acciones, la información proveniente de las acciones de otros, la información verbal proporcionada por los demás, y la información obtenida a través del pensamiento inferencial —derivación-verificación lógica—*.

Por otro lado es necesario realizar algunas precisiones:

1. *Reciprocidad no significa simetría* en cuanto a la intensidad de las influencias bidireccionales. La influencia ejercida por cada tipo de factores interactuantes variará de acuerdo con la actividad, el individuo o la situación.

2. *Reciprocidad no significa influencia simultánea*, ya que los factores determinantes interactúan de forma secuencial.

El proceso de socialización y de aprendizaje humano se hace posible porque los sujetos se caracterizan por la posesión de ciertas capacidades básicas, conocidas con el nombre de: *capacidad simbolizadora, de previsión, vicaria, autorreguladora y capacidad de autorreflexión*, que brevemente exponemos a continuación:

- *Capacidad simbólica*: Es la capacidad de utilizar símbolos que se manifiesta prácticamente en todos los aspectos de la vida y que se expresa en las actividades del lenguaje y del pensamiento. Sin embargo, el que las personas basen muchas de sus acciones en el pensamiento no implica que las acciones sean siempre racionales.

- *Capacidad de previsión*: Las personas predicen las consecuencias más probables de sus acciones futuras, se ponen metas a sí mismos y planifican cursos de acción para ocasiones futuras. Los acontecimientos futuros no pueden utilizarse como determinantes de la conducta, pero su representación cognitiva puede tener un importante efecto causal sobre las acciones presentes.

- *Capacidad vicaria*: Se refiere a la capacidad de aprendizaje que tienen los humanos a partir de la observación de los demás, presentando esta capacidad varias ventajas adaptativas: 1) Posibilita y abrevia la adquisición de los complejos patrones de conducta

que se producen durante el desarrollo ontogénico humano; 2) Permite evitar al ser humano consecuencias fatales que podrían derivarse del aprendizaje por ensayo y error.

- *Capacidad autorreguladora:* Hace referencia a la capacidad que tiene el ser humano para regular su propio comportamiento. Esta capacidad se ejerce de una doble manera: influyendo sobre el entorno y poniendo en marcha una serie de mecanismos personales. La capacidad de autorregulación estimula las reacciones autoevaluadoras y las actividades autoproducidas en el ser humano a partir de las influencias externas, pero ello no desvaloriza el papel de la capacidad de autoinfluencia que determina parte de nuestra conducta.

- *Capacidad de autorreflexión:* Expresa la capacidad que tenemos los humanos para reflexionar sobre nuestras propias acciones y pensamientos, siendo esta capacidad, la que nos distingue, por excelencia, de los demás animales. Se trata de la capacidad de desarrollar actividades metacognitivas. El pensamiento autorreferente o pensamiento acerca de las propias capacidades forma parte de la capacidad autorreflexiva y facilita una cierta visión de las propias ideas, llegando a influir sobre el autoconocimiento del ser humano. Esta capacidad, posibilita el cambio de ciertas facetas de la conducta por medio de la autoevaluación reflexiva, produciendo actitudes de verificación de la eficacia de la acción, y conduciendo a una situación de análisis del pensamiento así como a una regulación de las estrategias de acción.

1.4.4 EL INTERACCIONISMO SIMBÓLICO

El interaccionismo simbólico constituye una corriente psicosociológica que se contrapone a la psicología individualista, nutriéndose fundamentalmente de la reflexión teórica de Mead (1934, 1938) y de filósofos pragmatistas como James (1890), Dewey (1922), así como de las aportaciones de los sociólogos de la Escuela de Chicago, Cooley y Thomas, durante la primera década de este siglo.

Esta perspectiva teórica tiene diferentes denominaciones siendo fundamentalmente dos las más utilizadas: *interacción simbólica* (Rose, 1962;) y *la teoría del rol* (Biddle y Thomas, 1996; Sarbin, 1968). Otros términos que describen diversos estudios teóricos, con enfoques y perspectivas muy similares son la *teoría del self*, (Goldstein, 1940; Rogers, 1951), *la teoría del ego* y *la teoría interaccional* (Stryker, 1959, 1972, 1983).

No obstante encontramos cierta dificultad en identificar con precisión los límites de la mayoría de las perspectivas teóricas. Musitu, Román y Gracia (1988), en su libro *“Familia y Educación”*, hacen referencia a esta dificultad, y donde la teoría del interaccionismo simbólico no queda al margen de la misma. De este modo nos encontramos que gran parte —siguiendo textualmente a los autores— de lo que se ha venido denominando teoría del cambio puede incorporarse fácilmente en la teoría interaccionista y las ramificaciones más analíticas e interpretativas de la interacción simbólica se confunden con la orientación fenomenológica. Algunos autores argumentan también que esta perspectiva puede ser completamente absorbida en estructuras más amplias, tales como *la teoría general de sistemas* (Buckley, 1967). Al margen de esas similitudes, que sin duda existen, consideran de utilidad esta perspectiva de escuela única de pensamiento y consecuentemente diferente de otras orientaciones por las razones siguientes:

- Tiene un comienzo filosófico e histórico único.
- Recoge una serie de ideas, de alguna manera particulares, sobre el hombre y la sociedad.
- De esas ideas surge un conjunto único de enfoques.
- Presenta un conjunto único de proposiciones teóricas nuevas.

Los creadores del Interaccionismo simbólico se fundamentaron en la tradición filosófica pragmática que surgió de los estudios de empiristas británicos como Hume, Locke y Berkeley. Se argumenta que el hombre se encuentra en constante interacción con su ambiente en el que el individuo selecciona voluntariamente los estímulos a los que tiene que responder. Esta tradición recoge la evolución de la filosofía pragmática, en donde se rechaza los postulados de valor de los filósofos morales tradicionales y se propone la necesidad de que el saber se centre en términos verificables empíricamente. De este modo, las creencias morales fueron sustituidas por la idea de que una creencia era verdadera si tenía alguna utilidad.

El Interaccionismo simbólico se dio a conocer en la denominada Escuela de Chicago, al principio del siglo XX. Después de la muerte de Mead (1931), Blumer (1938) se convirtió en el líder de esta teoría, pasando de la Universidad de Chicago a la de Berkeley (California), en donde Blumer (1938) y más tarde Wilson (1970) escribieron las

ideas y objetivos de la misma. Un segundo frente se creó en la Universidad del estado de Iowa bajo el liderazgo de Jun, poniendo de relieve aspectos como el self y el análisis de sus interrelaciones. Un tercer núcleo de interaccionistas se desarrolló en Minnesota, con estudios de la talla de Rose y Stone (1962). En 1973 se creó la Sociedad de Estudio de la Interacción Simbólica con la finalidad de integrar y unificar la dispersión existente.

Dentro del Interaccionismo simbólico surgieron subteorías, entre las cuales encontramos: *la teoría del grupo de referencia*, *la teoría perceptual* y *la teoría del self*.

La teoría del grupo de referencia, fue desarrollada por Imán y Stouffer —en los años cuarenta— y por Merton y Kitt —en los cincuenta—, trata de los efectos de contingencia considerando la perspectiva de los distintos grupos para interpretar el comportamiento social de los individuos.

La teoría perceptual fue desarrollada por Tagiuri y Pretullo, por Maccoby, Newcomb y Hartley —en los años cincuenta—, y más tarde por Larson (1974), la cual trata de los efectos de la variación en la percepción y en las definiciones del otro.

La teoría del self fue desarrollada concurrentemente pero de forma separada por dos grupos; uno estuvo orientado más sociológicamente e incluyó a Cottrell y Gallagher (1941), Cottrell (1950), y a Kuhn (1964) en la Universidad de Iowa. El otro grupo estuvo orientado más clínicamente e incluía a Goldstein (1940), Snygg y Combs (1949), y Rogers (1951). Estos grupos se interesaron por el self, su medición, y en determinar los efectos en otros fenómenos de variables centradas en el sí mismo.

Seguidamente exponemos brevemente los supuestos fundamentales del interaccionismo simbólico, según Musitu et al (1986:93-95):

a) *El ambiente simbólico*: Los seres humanos nos desarrollamos en un ambiente de “símbolos, significados y valores” adquiridos mediante procesos sensoriales (Rose, 1962), adquiriendo su significación progresivamente en un contexto físico y social.

b) *El aprendizaje simbólico*: El ser humano tiene una capacidad de aprender símbolos nuevos y de evaluarlos casi indefinidamente (Rose, 1962), como afirma este autor “a través de la comunicación de símbolos, el hombre puede aprender enormes cantidades de significados y valores, y por lo tanto, maneras de actuar de otros hombres.

c) *La comprensión simbólica*: De acuerdo con el interaccionismo simbólico los seres humanos deciden lo que hay que hacer y lo que no, a partir de los símbolos que han aprendido en interacción con otros y sobre la importancia que le dan a estos significados. El comportamiento está influido por el significado de las ideas de la mente y no por instintos, fuerzas, energías de la lívido, necesidades, tendencias...

d) *La reflexión simbólica*: Somos seres reflexivos y en nuestra introspección creamos gradualmente una definición de nosotros mismos (Rose, 1962). El self es un proceso de concienciación y definición del propio sí mismo y como tal siempre cambiante y dinámico.

e) *La percepción simbólica*: Los investigadores del Interaccionismo simbólico, distinguen diferentes partes del proceso de percepción de sí mismo. Una distinción se basa en el *self físico* y otra en el *self social*. El self físico se refiere al cuerpo, y el self social se refiere a lo que uno es en relación con la sociedad. Otra distinción es la que se basa en el Yo y las partes del self. Esta es una tipología compleja donde esencialmente el “mi” consta de esas partes del self social que son aprendidas y de alguna manera repetidas y, la parte del “mi” del sí mismo, es también la parte que los otros aprenden o descubren y en la que pueden apoyarse. El hecho de que esa parte se aprenda en interacción con otros significa que, de alguna manera, el “mi” del sí mismo está determinado por las relaciones sociales.

f) *Interpretación simbólica*: El hombre no se limita a responder a los estímulos del ambiente externo, sino que el ambiente externo es un argumento seleccionado del mundo “real” y la selección tiene lugar a partir de los intereses comportamentales del propio ser humano. Respondiendo al ambiente a través de los procesos de percepción e interpretación simbólica el hombre es “actor y reactor”.

g) *Interaccionismo vital*: El niño es asocial (Stryker, 1964). Esta escuela de pensamiento no afirma que los niños sean antisociales, prosociales, buenos o malos por naturaleza, sino que su naturaleza y sus reacciones están determinadas por lo que encuentran en su discurrir vital, y no por una predisposición a actuar de cierta manera.

h) *Cultura simbólica*: La sociedad precede a los individuos (Rose, 1962). Las sociedades están compuestas de culturas, las cuales están integradas por conjuntos de significados y valores. La sociedad no es un conjunto de “guiones” o reglas que se

memorizan, sino que es un contexto dinámico-social en el que ocurre el aprendizaje, y en el cual el sujeto puede responder de muchas maneras a lo que se encuentra.

i) *El Interaccionismo armónico*: Entre la sociedad y el hombre existe una armonía fundamental (Mead, 1934). El Interaccionismo pone de relieve esta armonía, los sujetos al aprender una cultura se convierten en sociedad, no siendo una inclinación natural estar en conflicto con ella. Los interaccionistas creen que el área de estudio más fructífera, si se quiere comprender al ser humano, está en las creencias y valores que los individuos incorporan en su interacción con los demás.

1.5. FASES DE LA SOCIALIZACIÓN

Al igual que todo proceso, el proceso de socialización tiene diferentes etapas o estadios. Así podemos diferenciar entre *socialización primaria*, que es la primera y más fuerte, y que tiene lugar durante la infancia, mediante connotaciones afectivas muy poderosas; y la *socialización secundaria*, que se refiere a los procesos posteriores a la primera socialización, los cuales inducen a un individuo, ya socializado, a penetrar y participar en nuevos sectores de su sociedad.

Sin embargo, nos solemos preguntar dónde termina la socialización primaria y dónde empieza la secundaria. Podemos decir que la socialización primaria termina cuando el individuo actúe no sólo en referencia con otro inmediato y significativo, -la madre, por ejemplo- sino con otro social más generalizado -su sociedad-. Este *otro generalizado* regula la conducta en interés de todos los que componen un grupo o sociedad, confirmando el avance del proceso de socialización.

Así mismo, hay que mencionar que aunque algunos autores prefieren hablar solamente de primaria y secundaria, lo cierto es que con la vejez el proceso de socialización se hace diferente, ya que parte de lo que la persona ha aprendido deja de practicarlo, con lo que se produce una *desocialización*. Otros autores hablan de una nueva etapa denominada *socialización terciaria o resocialización (Hermoso)*, y que hace referencia a la intervención reeducativa que se aplica a los individuos que han manifestado conductas conflictivas o antisociales. La *resocialización* también se caracteriza por la ruptura de valores y modelos de comportamiento y por la adopción de otros radicalmente distintos.

1.5.1 SOCIALIZACIÓN PRIMARIA

Es la etapa recibida en los primeros años de vida por parte de los agentes de socialización; familia, grupo de iguales y escuela. El proceso de socialización primaria se produce en un contexto de fuertes connotaciones afectivas, donde los protagonistas son, en terminología del sociólogo Mead, los otros *significativos*, (generalmente la familia). La interiorización del mundo, de la realidad, se produce en la medida que hay identificación del niño con estos otros significativos; con esta identificación, el niño adopta sus roles y sus actitudes, y los hace suyos.

Si bien durante esta fase son muy pocos los agentes de socialización, sus influencias en la formación de la personalidad del individuo son decisivas. Es la etapa más relevante en la socialización, pues en ella es donde particularmente y casi con exclusividad se van a interiorizar las normas y conceptos fundamentales de nuestra vida. En esta etapa el niño tiene una función receptora, pasiva exclusivamente, donde va aprendiendo los roles que le corresponden en cada contexto social. La socialización primaria, mediante la identificación con carga emocional del niño con sus otros significativos, crea en la conciencia del niño una abstracción progresiva que va de los roles y actitudes de otros específicos a los roles y actitudes en general. Se trata del concepto del *otro generalizado* de Mead.

La formación del otro generalizado dentro de la conciencia implica la internalización de la sociedad en cuanto tal y de la realidad objetiva en ella establecida, y, al mismo tiempo, el establecimiento subjetivo de una identidad coherente y continua. En este proceso, los otros significativos son, en primer lugar y exclusivamente, los miembros de la familia. El mundo de estos adultos significativos será internalizado por el niño no como uno de los mundos posibles, sino como el mundo, el único posible. Como dicen Torregrosa y Fernández (1984: 424), "*el conjunto de valores que el microgrupo familiar mantiene, representa para el niño el sistema total de valores de la sociedad en que vive*". Por lo tanto, el mundo internalizado durante la socialización primaria se implanta en la conciencia con mucha más firmeza que los mundos internalizados en socializaciones secundarias (Berger y Lukmann, 1995: 171).

El proceso de socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro

generalizado se ha establecido en la conciencia del individuo. A esta altura, ya es un miembro efectivo de la sociedad y está en posesión subjetiva de un yo y un mundo.

1.5.2 LA SOCIALIZACIÓN SECUNDARIA

Durante esta etapa podemos decir que el individuo ya es persona teniendo formados los aspectos básicos de su personalidad. Sin embargo esto no significa que ésta queda estática. La modificación continúa toda la vida pero ahora sólo van a cambiar aquellas características menos acentuadas, permaneciendo estables el resto.

En la socialización secundaria, la interiorización no tiene que ir necesariamente acompañada de una identificación afectiva con los otros significativos (grupos exteriores al familiar), sino que el individuo puede interiorizar realidades diferentes sin identificarse con ellas. En este nuevo estadio el individuo no adoptará los roles o las actitudes de estos otros significativos, sino que los escogerá de forma manipuladora.

En esta fase entran en juego muchos agentes de socialización, pero de menor influencia que en la etapa anterior. Se van a aprender nuevos roles, incorporándose los individuos a nuevos sectores sociales, tales como las profesiones, donde se van a captar los valores correspondientes a ellos y a adquirir los conocimientos necesarios para su ejecución. La diversificación y complejidad de nuestra sociedad exige unos aprendizajes específicos que posibiliten, con unas mínimas garantías de éxito, la participación plena en dicha sociedad, y esta participación exitosa se consigue mediante la socialización secundaria (Ovejero, 1998), que *"es menos inclusiva que la primaria; afecta a áreas más concretas de la experiencia personal que la socialización primaria (...). Se trata de complementar la identidad personal añadiendo, a la que se construyó en la familia, la identidad determinada por la asunción de la significación social de determinados roles"* (Torregrosa y Fernández, 1984: 430).

El proceso, o procesos, de socialización secundaria suponen la internalización de "submundos" institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento.

Mientras que la socialización primaria necesita de la identificación emocional con

sus otros significativos, la socialización secundaria, en su mayor parte, puede prescindir de esta clase de identificación y proceder efectivamente mediante procesos habituales de comunicación. En este sentido, Berger y Lukmann (1995) consideran que el entorno escolar no posee la cualidad significativa de la familia como agente socializador; de hecho, los maestros son funcionarios institucionales con la tarea formal de transmisión del conocimiento específico, y por lo tanto su rol institucional permite un grado de anonimato y separar fácilmente el rol institucional de las personas que lo desempeñan (Para ver la escuela como grupo socializador secundario: Coloma, 1994: 46 – 51).

No obstante y aunque algunos autores (Escartí, 1994; Williams, 1983) indican que los agentes de socialización pueden ser también grupales o institucionales, reconocen que su influencia siempre está mediada por las personas. Dicha formalidad y anonimato en las relaciones sociales que se establecen en la socialización secundaria permiten cargar los contenidos de la socialización (de aprendizaje) de una subjetividad mucho menor que la que poseen los contenidos de la socialización primaria. Y todo ello, posibilita a su vez, la separación de una parte del "yo" y su realidad concomitante como algo que atañe sólo a la situación específica de rol de que se trata. Así, "*el individuo establece una distancia entre su yo total y su realidad por una parte, y el yo parcial específico de rol y su realidad por la otra*" (Berger y Lukmann, 1995: 180).

1.6. OBJETIVOS DEL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN

El sujeto, a lo largo del propio proceso de socialización, pasará por fases o momentos especialmente críticos en función de las interacciones entre la *persona en situación de aprendizaje* (rasgos de personalidad, habilidades motrices, raza, edad, sexo, lugar de nacimiento....), los *agentes socializadores* (padres, amistades, profesores...) y las *situaciones sociales* (hogar familiar, escuela, asociaciones, lugar de trabajo, horario....) (García Ferrando *et al.*, 1998). El espacio social en el que cada uno desempeña los roles sociales determina el estilo de vida que mantenemos y nuestras pautas de comportamiento social (García Ferrando *et al.*, 1998). Estas pautas de comportamiento son un indicador de nuestra integración social y nos diferencian de los demás, puesto que, como indica Bordieu (1997: 18), "*el espacio social se construye de tal forma que los agentes o grupos se distribuyen en él, en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación que, en las sociedades avanzadas, son los más eficientes, el capital económico y el capital cultural*".

Mediante el proceso de socialización se consiguen, al menos, tres objetivos generales de gran importancia, tanto para el niño socializado como para la sociedad que le culturiza (Musitu y García, 2001):

1. *El control del impulso*, incluyendo el desarrollo de una conciencia. El control del impulso y la capacidad para la autorregulación se establece en la infancia, normalmente a través de la socialización por los padres y otros adultos, hermanos e iguales (Gottfredson y Hirschi, 1990 y Wilson y Herrnstein, 1985). Todos los niños deben aprender que no pueden tomar todo lo que encuentran atractivo, o de lo contrario sufrirán las consecuencias sociales o físicas de los demás.

Al considerar que el proceso de socialización se inicia con el nacimiento, Wrong (1994) observó que todos los seres humanos llegan a un equilibrio entre los impulsos egoístas y las normas sociales interiorizadas, estableciendo límites para actuar directamente sobre esos impulsos. Sea la socialización tolerante o restrictiva, todos los niños deben aprender cómo controlar sus impulsos y retrasar la gratificación en el tiempo de algún modo.

Aunque el control del impulso se establece en la infancia, también se requiere en el período adulto, puesto que se espera que los adultos controlen sus impulsos y los expresen solamente con formas que sean socialmente aprobadas. El bajo autocontrol se relaciona con problemas en el adolescente, joven y adulto en áreas que incluyen las relaciones sociales, la estabilidad, el éxito ocupacional e, incluso, la conducta criminal (Gottfredson y Hirschi, 1990).

2. Un segundo objetivo de la socialización es *la preparación para la ejecución de roles*, incluyendo *roles ocupacionales, roles de género y roles en las instituciones*, tales como el matrimonio y la paternidad.

El proceso de aprender y ejecutar roles sociales tiene numerosos aspectos y continúa a través del desarrollo vital. Para los niños significa el aprendizaje de roles en la familia, roles relacionados con el género, roles en el juego con los iguales y roles en la escuela. Para los adolescentes representa el aprendizaje de roles en las relaciones heterosexuales y experimentar una preparación más intensiva para el rol de adulto. Para los adultos simboliza la preparación y ejecución de roles en el matrimonio y la paternidad, así como también en el trabajo, y otros roles que pueden surgir en el curso del desarrollo del adulto, tales como abuelo, persona divorciada, retirada o persona mayor (Bush y Simmons, 1981).

Los roles también pueden fundamentarse en la clase social, en la pertenencia a una casta o sobre identidades raciales o étnicas.

3. *El cultivo de fuentes de significado* –es decir, lo que es importante, lo que tiene que ser valorado, por qué y para qué se tiene que vivir-. El tercer objetivo de la socialización, el desarrollo de fuentes de significado, con frecuencia incluye creencias religiosas que generalmente explican el origen de la vida humana, las razones del sufrimiento, lo que nos sucede cuando morimos y el significado de la vida humana a la luz de la mortalidad. Otras fuentes de significado comunes a varias culturas incluyen las relaciones familiares, los vínculos a un grupo comunitario, étnico, racial o a una nación y el logro individual.

Las fuentes de significado también incluyen las normas que se enseñan y aprenden en los procesos de socialización. Es decir, las personas aprenden a través de los procesos de socialización no sólo lo que son las normas de la vida social, sino a asumir esas normas como si fuesen adecuadas, correctas y venerables -en suma, significativas-.

La tendencia humana a descubrir fuentes de significado es altamente flexible y variable, pero todas las personas deben desarrollarlas de alguna manera con el fin de proveer estructura y sentido a sus vidas y, generalmente, lo encuentran con la ayuda e instrucción de su cultura a través de la socialización.

1.7 AGENTES DE SOCIALIZACIÓN

El proceso de socialización se hace posible gracias a la labor de los agentes de socialización que, de un modo directo o indirecto, van enseñando e imponiendo las normas valores de cada cultura al sujeto, siendo la cantidad y calidad de tales interacciones dependientes de factores variables. La literatura sobre el tema destaca como los principales agentes de socialización: *la familia, la escuela, y los iguales*, sin dejar de lado la gran influencia que en los últimos años han demostrado tener *los medios de comunicación*.

1.7.1 LA FAMILIA COMO CONTEXTO SOCIALIZADOR

Nadie parece poner en duda que la familia es el contexto de educación y enseñanza más importante en los primeros años de vida, adquiriendo en él, niños y niñas, las primeras habilidades (reír, hablar, jugar) y los primeros hábitos que le permitirán conquistar su

autonomía y las conductas cruciales para la vida. Los adultos que los cuidan tienen un importante papel en la vida de los niños pero, aunque importante, muchas veces dicha influencia no es la decisiva, no aprenden solamente de ellos. Podemos decir que «la educación no es algo que los padres hagan a los hijos, sino algo que padres e hijos hacen conjuntamente» (Rich, 2002, 53).

El proceso de socialización ocurre, de forma explícita, a través de las relaciones, de las interacciones, y de forma implícita, mediante la observación, la inferencia, el modelado, y el ensayo y error (McCall y Simmons, 1982), y en estos procesos, los diferentes agentes de socialización tienen un papel importante. El modelo de Berger y Lukmann (1995) sobre socialización primaria, nos ofrece una explicación plausible de la importancia de la familia como principal agencia de socialización.

La socialización parental, aquella que incumbe a padres e hijos, es posiblemente el tipo de socialización más estudiada y uno de los más importantes (Bornstein, 2002). Es concebida como una parte integrada en el proceso de socialización más amplio y complejo que tiene lugar en la sociedad a la que se pertenece, y que persigue los mismos tres objetivos básicos antes señalados: *a) control de impulso, b) preparación y ejecución del rol, y c) cultivo de fuentes de significado.*

Desde una perspectiva psicológica, la familia tiene como función más trascendente la socialización del niño. La familia es en sí misma un proceso de socialización (Herrero, 1992). En el campo de la psicología se considera que la socialización es la función familiar por excelencia. La familia, como grupo primario, constituye el contexto sociocultural, con su carga de roles, expectativas, creencias y valores, en el que la socialización se desarrolla como función psicológica, como función de interrelación de sus miembros y como función básica de la organización social. En este sentido, la socialización es el eje fundamental en torno al cual se articula la vida intrafamiliar (Molpeceres, 1994).

La familia es la institución social que acoge en primera instancia al recién nacido y lo conecta, de manera condicionante, con la sociedad (Alberdi, 1999). Además la familia presentará rasgos importantes de la sociedad en la que se encuentra integrada, que se

manifestarán particularmente en las estrategias y modos que emplea en la educación de sus hijos (Rodríguez y Sauquillo, 2002).

Es la institución que mayor influencia tiene en los primeros años de la vida del niño y aunque no es el único agente de socialización y puede que sea menos influyente que en el pasado, es aún el sistema básico de socialización. Así, la calidad de las relaciones padres-hijos está asociada a los estilos de vida que se observan en los adolescentes.

Las relaciones con la madre son importantes, pero también son cruciales las relaciones con el padre en la adolescencia, probablemente por su carácter menos tipificado en la sociedad actual. Especialmente son claves la disponibilidad del padre, su implicación en los asuntos del hijo o hija, su capacidad de comunicación y el grado de apoyo paterno que percibe el adolescente.

Una de las principales funciones de la familia es la socialización de los hijos (Musitu y Cava, 2001; Lila, 1994), ya que el sistema familiar, proporciona a los hijos el espacio psicosocial en el que adquirir, experimentar y someter a prueba los elementos distintivos de la cultura, y las normas sociales que permiten su integración en la sociedad, y en ella se establece una interacción bidireccional, donde las acciones de unos, y las repercusiones que tuvieron éstas, influirán siempre en las acciones de los otros (Musitu, Román y Gracia, 1988; Molpeceres, Musitu y Lila, 1994). Las reacciones emocionales de los padres favorecen que los hijos reciban constante retroalimentación acerca de la idoneidad de sus conductas (Emde, Biringen, Clyman y Oppenheim, 1991; Martínez, 2003).

El estilo disciplinar de los padres modula e interviene en la relación de socialización familiar del adolescente siendo necesario considerar que la socialización familiar, precede en el tiempo a la que producen los iguales. Por lo tanto, cuando los adolescentes concurren, o no, en determinadas actividades, como pueden ser conductas socialmente deseables, o por el contrario conductas socialmente no deseables como pudiera ser robar, peleas...está mediando la disciplina familiar que hayan tenido hasta ese momento.

Según Lautrey (1985), las condiciones de vida (*laborales y socioeconómicas*) son los factores que en mayor medida determinan los valores y la estructura de cada familia.

Valores y estructura son, a juicio de Rodríguez y Sauquillo (2002), los elementos constituyentes del sistema educativo familiar. Estos autores señalan como elementos más importantes del sistema educativo familiar los valores y la “clase social”. Sin embargo, las aportaciones de estos autores las relativizaremos por la existencia de dudas sobre la influencia familiar en la transmisión de valores (Molpeceres, 1994; Agudelo, 1996) y sobre los efectos de la clase social en la socialización de los hijos. Además, la investigación, cada vez más refinada, ha puesto en evidencia la superior incidencia de otras variables familiares tales como la estructura familiar (Alston y Williams, 1982; Florsheim, Tolan y Gorman-Smith, 1998), el clima familiar (Pichardo, 1998) o el funcionamiento familiar (Dancy y Handal, 1984; Heiss, 1996; Mandara y Murray, 2000).

Cooley (1964) propone que, como modo de contrarrestar la progresiva disminución de relaciones íntimas y comunitarias en beneficio del modo de vida impuesto por las grandes urbes y la industrialización, los grupos primarios deberían ser potenciados ya que en ellos se satisfacen las necesidades de relación auténticamente humanas, espontáneas, directas y profundas. La familia propicia en principio las relaciones directas cara a cara (*face to face*) que para Cooley (1964) significan no sólo relaciones de inmediatez física, sino de persona total a persona total y dentro de un clima afectivo, relaciones que son las ideales por su eficacia socializadora. (Coloma, 1994).

Como agencia socializadora, la familia se configura como un grupo primario en el sentido que le otorgaba Cooley (1964) ya que (1) es un microgrupo, (2) la interacción que tiene lugar en él es directa y profunda (contenidos cognitivos y afectivos de la interacción) e informal y difusa (forma de la interacción y roles de los miembros del grupo), y (3) su meta es interna (los beneficios de la acción recaen sobre el propio grupo ya que en la familia se obtiene la afirmación y desarrollo de la subjetividad de sus componentes en solidaridad).

En el entorno familiar, el proceso de socialización supone la presencia de, al menos, dos personas que interactúan desempeñando *roles complementarios*: un hijo, que es el objeto de la socialización, y un padre/madre, que actúa como agente socializador. Watzlawick, Beavin y Jackson (1985) definían la naturaleza de esta relación en los siguientes términos:

«...es inherente a la naturaleza de las relaciones complementarias el que una definición del *self* sólo pueda mantenerse si el otro participante desempeña el rol específico complementario. Al fin de cuentas, no puede haber una madre sin un hijo. Pero los patrones de la relación madre-hijo se modifican con el tiempo. El mismo patrón que resulta vital, biológica y emocionalmente, durante una fase temprana de la vida del niño se convierte en un serio obstáculo para su desarrollo ulterior si no se permite que tenga lugar un cambio adecuado en la relación.» (p. 105).

La complementariedad implica la *asimetría* de la relación, la madre actúa en el papel de adulto y el niño como una persona, en principio inmadura e incompetente, que tiene que aprender a controlar sus impulsos para encauzarlos conforme a las normas sociales, aprender los roles que tiene que desempeñar en la sociedad y desarrollar las fuentes de significado para orientar sus actuaciones. Si finalmente la interacción es fructífera, la relación de una madre con su hijo después de la adolescencia se aproximará más a la de dos adultos.

Habitualmente, el primer rol social que desempeñará una persona será el de hijo o hija. En el rol de hijo, la persona necesitará la relación con sus padres para aprender un sistema de valores, unas normas sociales, unas pautas concretas de actuación, y para aprender, finalmente, a discernir cuándo sus conductas se ajustan o no a esas normas.

La mayoría de las relaciones tempranas entre los padres y los hijos, se producen de una forma natural a través del juego, en el seno de una familia, donde los adultos transmiten a los hijos de forma consciente e inconsciente los valores y normas de su cultura, aspectos que fueron resaltados por las corrientes funcionalistas. En la familia, como grupo primario, la socialización se desarrolla como una función psicológica, como función de la interrelación de sus miembros y como función básica de la organización social. La socialización es el eje fundamental sobre el que se articula la vida intrafamiliar y el contexto sociocultural con su carga de roles, expectativas, creencias y valores (Molpeceres, 1994).

La familia es el primer marco de referencia, socializa, integra en la sociedad, activa los controles sociales, y muestra cómo se desempeñan los roles sociales (Pons, 1998). Parsons (1974), tomando estructuras de pensamiento psicoanalíticas, identifica a la familia

como la única institución que puede conseguir objetivos considerados indispensables para un correcto funcionamiento de la sociedad, entre éstos nombramos los siguientes:

- Motivar el paso de la pasividad infantil a la actividad adulta.
- Motivar el paso de la dependencia infantil a la casi absoluta y madura independencia adulta.
- Motivar el paso de una falta de conciencia social al mayor conocimiento de las conciencias de los propios actos y al control eficaz de los mismos.
- Motivar la participación social superando tensiones, frustraciones y ansiedad que surgen del contacto con los demás.
- Motivar la internalización de normas, valores y actitudes que componen el corazón de la cultura.
- Motivar el desarrollo de la libido infantil pregenital hacia una afectividad madura mediante la comunicación espontánea de los padres y la certeza interiorizada del amor materno.

En el *currículum del hogar* (Solé, 1998), entre los contenidos transmitidos por la familia al niño (la tradicional cuestión del *qué*), junto a los valores destaca su contribución a la creación de la identidad personal del sujeto. Es decir, la consideración que tenemos de nosotros mismos como seres únicos y diferentes, el Autoconcepto, y de la valoración que hacemos de los rasgos que constituyen éste, la Autoestima.

La familia crea en el joven las bases de su identidad y le enseña a apreciarse a sí mismo (Lila y Marchetti, 1995). No obstante existen escasos estudios sobre la transmisión o inculcación de valores dentro de los procesos de socialización e interacción familiar, y los que existen arrojan resultados contradictorios respecto a la eficacia de los padres como transmisores de valores.

Por un lado, tenemos datos que ofrecen escasas coincidencias paterno-filiales en la adopción de valores (Musitu y Molpeceres, 1992; Bengston, 1975; Whitbeck y Gecas, 1988), mientras que otros nos ofrecen cierta concordancia (Kohn y Slomczynski, 1990; Sebald, 1996; Bachman, Lloyd, y O'Malley, 1987; García y Ramírez, 1995).

Por su parte, las teorías sociales también reconocen a la familia como ente socializador del niño, que aunque no es el único, sí el primero. Alvarado (1984), concluye

que la persona participa activamente en una relación dialéctica individuo-sociedad en la cual la sociedad se forma, se mantiene y se transforma y donde el individuo recíprocamente construye su identidad.

Entre los contenidos transmitidos en el seno familiar, y como parte fundamental del proceso de socialización, se encuentran lo que Bleichmar (1997) denomina creencias matrices pasionales, que son las ideas y pensamientos, comunicados fundamentalmente por los padres en los primeros años, sobre el mundo exterior y sobre el propio niño, que se constituyen en directrices del propio psiquismo del sujeto, debido, sobre todo, al contexto de emociones, gestos afectivos y sentimientos vertidos por los padres sobre el hijo. De este modo, estas creencias matrices pasionales estructuran muchos de los contenidos del autoconcepto y de la autoestima, desde las fases más tempranas del desarrollo infantil, cimentando las autopercepciones y autoevaluaciones inconscientes que guiarán la vida del adulto. Por encontrarse fuera de la consciencia, poseen una gran fuerza y se generalizan a grandes sectores del comportamiento (Bleichmar, 1997). Así, las personas significativas de nuestro entorno, y en primera instancia la familia como primer agente socializador, contribuyen, en la interacción, a la construcción de nuestro autoconcepto.

Otros ven a la familia en sí misma como proceso de socialización, como por ejemplo Badir (1993), quien escribe que la familia es un conjunto de relaciones, una forma de vivir juntos y de satisfacer necesidades emocionales mediante la interacción de sus miembros que con el amor, el odio, la diversión y la violencia constituyen un entorno emocional en el que cada individuo aprende las habilidades que determinarán su interacción con otros en el mundo que le rodea. Entre tales capacidades se pueden mencionar las formas de aprender en la escuela, de relacionarse en el mundo del trabajo, de formar sentimientos de autovaloración y preocupación por los demás, a tomar decisiones, las técnicas necesarias para hacer frente a situaciones difíciles como quedarse sin trabajo, cómo tratar los problemas conyugales, cómo recibir nuevos miembros en el hogar, la falta o abundancia de recursos económicos, los estilos de vida, a manejar las emociones de amor, enojo, independencia, a cómo reaccionar frente a las leyes, los principios de interacción entre las personas, etc.

Es la familia también un reflejo de la sociedad, un microsistema social donde todos los miembros, no importa su edad, actúan como personas, que en su individualidad

procuran evitar los choques, seducir y convencer (Roussel, 1992). Todo este conjunto de elementos van conformando las bases de la personalidad del sujeto.

Pero dada la amplitud y diversidad de las normas sociales existentes, normalmente se producirán diferencias en la adopción y transmisión de normas a los hijos, entre los padres de una misma cultura e incluso entre el padre y la madre de la misma familia. También incluso un mismo padre, puede modificar sus criterios con el tiempo.

Del mismo modo, es importante tener presente el hecho de que los padres culturizan a sus hijos en una comunidad amplia, en la que se comparten determinados sistemas de creencias y valores y, probablemente por ello, existen, junto con esa variedad y diversidad de normas, una serie de coincidencias que permiten la compatibilidad y el entendimiento o, al menos, deben reflejarse de algún modo los aspectos compartidos por una comunidad más o menos amplia. Por este principio, es posible constatar ciertas líneas de consenso general entre los padres; la mayoría, al menos en nuestro entorno cultural, valorarían positivamente aspectos como *la obediencia, la higiene, el orden, el respeto, la participación en las tareas domésticas, etc.* y negativamente, *la desobediencia, el robo, el incumplimiento con las tareas escolares, las peleas con los hermanos y compañeros, la violencia, etc.*

De todos modos e independientemente de cuál sea el contenido de las normas que los padres intentan inculcar a los hijos, es necesario que se establezcan unas redundancias o congruencias en la conducta de los padres que permitan desarrollar el proceso socializador. Por ejemplo, si el niño miente y el padre actúa de manera contrariada, lo más probable es que el primero interprete que su conducta es incorrecta. Por el contrario, si los padres responsabilizan a su hijo de una tarea doméstica, como puede ser retirar la mesa, y cumple eficientemente con esta función, la actuación de los padres deberá ser complaciente y reforzante. Si esto no es así, y el padre se muestra contrariado cuando el hijo retira la mesa, este inferirá que no ha actuado correctamente. De cualquier modo, la respuesta de los padres determina, desde la perspectiva del hijo, si la actuación es adecuada o inadecuada.

Asimismo, para que se desarrolle el proceso de la socialización, es importante que se establezcan unos puntos de consenso o significados compartidos entre padres e hijos, de

tal manera que puedan delimitar y definir los límites en su relación, así como su flexibilidad. El lenguaje no verbal juega un importante papel a la hora de establecer estos significados compartidos debido a que hasta que el niño entiende el lenguaje hablado, la única vía de comunicación es la no verbal. Posteriormente, cuando comprende este lenguaje, la comunicación es mucho más fluida y la comunicación verbal es la predominante, aunque en un contexto afectivo como es el familiar, la comunicación no verbal tiene siempre un significativo protagonismo.

En general, las reacciones emocionales de los padres juegan un destacado papel a lo largo de la relación paterno filial. Las orientaciones no verbales de los padres permiten que el niño infiera si sus actos son o no correctos. De esta manera, estos indicadores se convierten en aspectos esenciales de la relación.

Los niños pequeños atienden constantemente a las expresiones de sus padres en busca de orientación para su conducta, expresiones que proporcionan retroalimentación a las conductas de los hijos (Emde, Biringen, Clyman y Oppenheim, 1991).

Desde la perspectiva del hijo no es previsible que el padre muestre reacciones emocionales negativas ante una actuación filial conforme a las normas, y, en última instancia, el hijo interpretará que su actuación es la correcta en la medida en que la actuación de su padre así se lo signifique.

Las expresiones de afecto y cariño deberían producirse, por lo tanto, ante las conductas adaptadas del niño, y en la medida en que esas expresiones se prodiguen la comunicación y el entendimiento paterno filial se incrementarán, contribuyendo a que su relación sea más empática. Esta motivación positiva, que se da en los hijos, hace que estos se muestren receptivos y positivamente motivados a responder a la socialización de sus padres, identificándose con ellos e internalizando sus normas y valores, procesos que, a su vez, contribuyen a fomentar una relación positiva a largo plazo (Londerville y Main, 1981; Matas, Arend y Sroufe, 1978) o, al menos, en un plazo inmediato (Lay, Waters y Parke, 1989 y Parpal y Maccoby, 1985).

Por otra parte, la relación entre padres e hijos también se desarrolla en un entorno social más amplio como es la sociedad, o mejor, sus instituciones, razón por la cual los contenidos culturales que comparte el sistema familiar y el social permiten algunos

consensos sociales o fuentes de significado compartidas que trascienden la relación paterno filial. Ciertas situaciones, como sería en nuestra cultura la de un hijo que rompe algún objeto valioso del hogar en el transcurso de una rabieta y que los padres respondan de forma complaciente y feliz están fuera de toda lógica en cualquier familia normal. Por tanto, las conductas concretas de los padres pueden variar en sus formas pero hay puntos de convergencia importantes entre los miembros de una misma comunidad.

En cuanto a la satisfacción de necesidades psicológicas, la familia es un escenario de primer orden tanto para los niños como para los adultos, porque presenta innumerables situaciones de ternura, de aceptar al otro y a uno mismo, de permitir el autodesarrollo, de compartir momentos de paz y también bullicio, etc. En palabras de Pastor (1988), la familia brinda una permanente disponibilidad al afecto, intimidad, compañerismo y aceptación incondicional, y por lo tanto es un sistema de apoyo individual (Caplan y Killilea, 1976), sobre todo en momentos de crisis y como tal cumple las funciones de informar sobre el mundo; aportar un sistema de valores, códigos de conducta, ayuda y servicios concretos; proporcionar un grupo de referencia y control determinados; ayudar en la resolución de problemas; ofrecer la validación de la identidad de sus miembros; asistir en experiencias emocionales y retroalimentar y guiar las conductas de los miembros del sistema (Musitu et al, 1996, 1988).

Son especialmente significativos dos ámbitos de la socialización familiar: *su función psicológica* y en segundo lugar *su función social*, que cumple un objetivo interno —protección psicosocial de sus miembros—, y otro externo —acomodación a una cultura y la transmisión de la misma— (Minuchin, 1977).

En cuanto al objetivo interno, la familia es el grupo que ayuda al desarrollo de la personalidad mediante la interrelación de sus miembros, y en referencia al objetivo externo, la familia es el medio por el cual la sociedad socializa a sus miembros, ya que desarrolla importantes procesos motivacionales que apuntan al fomento de la participación e integración social así como a la internalización de normas y valores asociados a la cultura. Elementos que corresponden a lo que los psicólogos llaman personalización, y tanto sociólogos como antropólogos culturización (Kluckhohn, 1939) o enculturación (Herskovits, 1948).

En cuanto a la primera —personalización— conviene identificarla como el proceso de desarrollo y estructura de la personalidad, con su carga de identidad, según los psicólogos intrapsíquicos, y que en otras perspectivas como el interaccionismo simbólico, se conoce como autoestima.

La culturización hace referencia a los procesos de formación en valores culturales por transmisión generacional. De más reciente aparición es el término aculturación referido a la introducción de modelos diferentes a la propia cultura mediante procesos de comunicación y relación directa con personas de otras culturas o indirectamente, por ejemplo a través de los medios masivos de comunicación. (Musitu, y Molpeceres, 1992).

Para Coakley (1987), dentro de la familia, los niños y las niñas a menudo llegan a conocer las actividades culturales, costumbres...de forma diferente. De este modo, cuando son pequeñas a las niñas se les maneja con más ternura y delicadeza y son más protegidas que los niños y se las vigila, normalmente, más antes y después que empiezan a andar. A los niños, sin embargo, se les da más libertad, reciben más juguetes dinámicos que requieren un juego más activo y el uso de habilidades motrices, permitiéndoles tener más oportunidades de que exploren el entorno físico sin la supervisión y ayuda de los padres. Esta forma de educación diferencial entre los niños y niñas se suele mantener a lo largo de la infancia. Entre los dos y cinco años, los niños se identifican como varones o hembras y empiezan a formarse ideas acerca de lo que se espera de los miembros de cada sexo.

Aunque las ideas individuales difieren por clase social y familia, existen modelos generales socialmente aceptados propios de la cultura occidental. De este modo las creencias implícitas interpretan las percepciones de los hombres y de las mujeres desde el momento que nacemos. Veamos algunos ejemplos.

Los hijos recién nacidos son vistos por sus padres como más grandes, fuertes y espabilados que sus hijas recién nacidas, incluso aunque las medidas objetivas de estos aspectos revelen que no existen diferencias entre ellos. Otro ejemplo; cuando una niña de diez años le pide a uno de sus padres permiso para ir a jugar, puede que oiga algo parecido a: “Estupendo, te doy permiso pero siempre y cuando, no salgas de casa... o estés cerca de casa, o te acompañe una amiga, o siempre que juegues con niñas que yo conozca, o no hagas nada peligroso, o que no se ensucie la ropa, o que vuelvas pronto, etc... Estas formas

de “permiso condicional”, no sólo influyen sobre el desarrollo de las habilidades —sociomotrices— de las niñas pequeñas, sino que además limitan la naturaleza de los juegos lúdicos —no organizados— que practican con sus amigas conforme se van haciendo mayores. Los niños están menos restringidos por sus padres y suelen ir por delante de sus hermanas en el desarrollo de las habilidades físicas cuando son bastante jóvenes.

Sin embargo los estudios contemporáneos deben tomar en cuenta, el cambio de valores respecto al rol que los niños y las niñas están desempeñando actualmente en la sociedad.

Con respecto al cambio de rol y de estatus de la mujer, nos podríamos preguntar cuáles han sido las implicaciones sobre la socialización, en aquellos niños que han sido sometidos a estilos parentales liberales frente a estilos tradicionales. También habría que analizar, por ejemplo, cuál es el impacto que tiene en los niños el que cada vez las mujeres tengan hijos a mayor edad.

No cabe duda que, con el cambio de estatus de la mujer, en algunos segmentos de la sociedad, muchos de los valores tradicionales de la educación están cambiando. Diversos estudios han constatado que los padres están cada vez más introducidos en las rutinas de cuidado de sus hijos y han demostrado que este hecho es especialmente relevante para las chicas y su proceso de orientación del rol sexual.

1.7.2 LA ESCUELA Y LA SOCIALIZACIÓN

En el transcurso de la infancia y la adolescencia, uno de los ámbitos donde los chicos y chicas pasan mayor tiempo es, sin duda alguna, la escuela. La escuela es una institución social, regida por un conjunto de normas que representan la cultura del centro educativo y que reproducen las estructuras formales de la sociedad. Así, a través de la educación formal, la sociedad delega en la escuela las obligaciones educativas de transmisión de valores y de preparación de las generaciones jóvenes para la vida adulta dentro de la sociedad presente y futura (Flammer y Alsaker, 2005).

En este contexto se transmiten aquellos contenidos, valores y actitudes que se consideran esenciales para el desarrollo del individuo, se interactúa con otros adultos y se desarrollan las relaciones de amistad. En la adolescencia, además, cobran mayor relevancia

no sólo las relaciones sociales que se establecen en la escuela, sino también la necesidad de una mayor autonomía y participación en este ambiente. Paralelamente, el sistema educativo también cambia de manera notable en la adolescencia.

Los adolescentes y preadolescentes pasan mucho tiempo en la escuela, y muchos de sus contactos sociales y de pares grupos se establecen y mantienen en el entorno escolar (Feld, 1981). La percepción de los estudiantes del clima escolar y su impacto en el ajuste psicosocial y académico han recibido una atención creciente en los últimos años (Jia et al., 2009). Generalmente a la escuela se la ha considerado con una importancia similar a la familia, en relación con su poder de socialización, llegando incluso a ser considerada como sustituta de las misma en los casos del niño que ingresa como novato a ella (Beltrán, 1989) o en casos específicos de carencia material y psicológica de la familia.

La escuela es un agente de primer orden, pues su finalidad es educar al individuo *de una manera formal y organizada*, con el fin de que adquiera nuevas pautas culturales no suministradas por los agentes anteriores y donde se va a inculcar al niño unos valores y normas aceptadas en general por toda la sociedad. Estas características hacen de la educación formal, un proceso de socialización fundamentado básicamente en el conformismo social, donde el profesor es un agente de socialización que inhibe o estimula determinados comportamientos y transmite los contenidos considerados importantes (Paterna, Martínez y Vera, 2003).

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

La escuela constituye un importante escenario cuya influencia en el desarrollo se lleva a cabo a través de la educación formal, y donde los procesos de enseñanza-aprendizaje ocurren entre un emisor concreto -el profesor- y un receptor específico -el alumno-, en torno a unos determinados contenidos y actividades que conforman el

currículum (Pinto, 1996). Sin embargo, definir la escuela únicamente desde el punto de vista académico sería un reduccionismo.

La escuela representa, además, la primera institución formal de la que niños y adolescentes forman parte, así como el contexto donde las personas aprenden importantes pautas de relación con su grupo de iguales y establecen vínculos de amistad (Fernández Ríos y Rodríguez, 2002; Gracia y Musitu, 2000; Musitu, 2002; Ovejero, 2002; Palacios, 1999).

El papel de la escuela, como apoyo a la familia, junto al contacto con sus compañeros, van a permitir el cumplir con el desarrollo de necesidades, tales como el establecimiento de autonomía, la regulación emocional y otras demandas psicosociales que favorecen el desarrollo (Roeser, Eccles, y Sameroff, 2000). Dichas situaciones sitúan a la escuela y al docente como los agentes más aventajados para suplir estas necesidades, en la que destaca la labor del profesor o maestro como agente indispensable en la relación afectiva (Agudelo, 1984).

Junto a la familia y los iguales, los contextos escolares también son ámbitos sociales relevantes para los jóvenes. Conforme avanzan en desarrollo, los niños se vuelven más cognitivamente independientes de sus padres y en la búsqueda de esa independencia, los compañeros desempeñan cada vez un papel más importante en la vida de los niños, hasta llegar incluso a convertirse en importantes figuras de relación, ajena a la familia.

En este sentido, la incorporación de los niños al sistema educativo no sólo incide en el mantenimiento de unas rutinas (horarios de sueño, de comida, de actividades...), también proporciona la influencia de otros adultos y de otros iguales, contribuyendo así a la formación de patrones de interacción que los niños y adolescentes utilizan en sus relaciones sociales. De este modo, presumiblemente, las relaciones de apoyo entre los pares no sólo proporcionan apoyo emocional, sino también contribuyen a promover la seguridad del niño en apego, la confianza en las interacciones sociales, y en general un desarrollo positivo. De hecho, la percepción de unas adecuadas relaciones con los compañeros se ha relacionado con niveles más bajos de comportamiento problemáticos y síntomas depresivos (Allen, Porter, McFarland, McElhaney, y Marsh, 2007).

La seguridad del apego y apoyo de los compañeros facilitan el comportamiento positivo de la juventud y un buen ajuste psicosocial (Allen, Moore, Kuperminc, y Bell, 1998; Fournier, 2009). En este sentido, el entorno escolar se considera como un contexto social de gran importancia en la vida, más allá de de la familia

La educación formal (aquella que tiene lugar en la escuela) tiene como función fundamental la transmisión de habilidades y la creación de procesos de *andamiaje* a partir de los cuales el sujeto se comporta de un modo competente en ambientes significativos. Es un proceso caracterizado por las interacciones sociales en un medio social más general que tiene, a su vez, una destacada función social (Ovejero, 2003). La función social de la educación pretende satisfacer las necesidades individuales y sociales del ser humano, al tiempo que se afianzan los principales rasgos de la cultura de una sociedad que permiten la continuidad de la misma.

Docentes y organizaciones sociales —por ejemplo las asociaciones de padres— resaltan como prioridad el *aspecto formal de la escuela como entidad social*, lo que restringe el objetivo de la misma, a un simple proceso de aprendizaje de conocimientos, en lugar de abrir este horizonte a lo que la pedagogía contemporánea describe como función escolar, es decir, la labor de enseñar al niño a “*aprender haciendo*” o “*aprender a aprender*”. En esta línea, la escolarización debe guiar al estudiante en la consecución de cinco metas fundamentales: (1) convertirse en una persona intelectualmente reflexiva, (2) estar preparado para el compromiso en el mundo laboral, (3) cumplir con sus deberes de ciudadano, (4) formarse como una persona éticamente comprometida y (5) convertirse o seguir siendo una persona física y psicológicamente saludable (Feagans y Bartsch, 1993).

Aquí se produce el salto de un sistema basado en las relaciones de afecto familiares a otro basado en la trasmisión de contenidos y valores culturales. Además, el comportamiento del niño se va a ver contrastado y evaluado con los demás, disminuyendo por otra parte el egocentrismo propio del menor, valorándose, no por quién es sino por lo que hace. Las reglas aquí ya no son difusas, sino formales y rígidas.

Uno de los objetivos de la escuela como agente socializador consiste en enseñar valores y rasgos comportamentales. De este modo podemos distinguir varias corrientes. Una corriente cree que la educación podía ser clasificada de *endoculturación*, esto es, los

niños deben aprender e interiorizar los valores predominantes de la cultura y los modos comportamentales de los adultos. Así, el papel de la educación es garantizar que el sujeto adquiera las suficientes habilidades sociales y vocacionales para triunfar en la estructura social. Según este paradigma, la manera de enseñar ha de ser autoritaria y el alumno ha de aceptar de forma pasiva la información recibida.

Otra corriente expone, que el sistema educativo debería ayudar al alumno a convertirse en una persona que toma sus decisiones de un modo independiente y eficiente. En esta concepción, cada uno responde a sus oportunidades, el estudiante es animado a experimentar y a cuestionarse distintos puntos de vista aceptados.

Para Cajiao (1995), la escuela es el *primer ambiente institucional formal* caracterizado por un cuerpo normativo explícito en los reglamentos; un orden jerárquico con diferentes niveles de autoridad y poderes específicos; un conjunto de derechos y deberes para los diferentes sectores; un espacio físico o territorio escolar; un sistema de relaciones regulado por las costumbres de la institución; un sistema de significados de los comportamientos cotidianos que constituyen la cultura de la escuela.

La escuela supone, además, el primer contacto directo y continuo del niño y del adolescente, con relaciones sociales organizadas de tipo burocrático y, por tanto, proporciona a los niños la primera oportunidad de aprender sobre los principios de regulación social, sobre los conceptos de gobierno y democracia, además de contribuir a la configuración de la actitud hacia la autoridad institucional (Garnegski y Okma, 1996; Howard y Gill, 2000; Molpeceres, Llinares y Bernard, 1999).

Esta cultura de la escuela (Parra, 1995), se refiere a las normas de organización social de la institución escolar, a los valores y normas que la informan, al concepto y manejo del poder, de la participación, de la solución de conflictos, las reglas que rigen la violencia, las relaciones entre maestros y alumnos, la disciplina, la naturaleza del conocimiento y la manera de tratarlo.

Ovejero (1990), cita que esta cultura, ambiente o clima escolar están relacionados con los siguientes factores:

1. Las características de personalidad, aptitudes, motivos, valores y planes de los estudiantes.
2. Las normas, valores, requisitos de rol y otras características de la propia escuela como el ejercicio de la autoridad, la magnitud de la escuela, etc....
3. Los valores y normas de la organización informal de la escuela, las tradiciones, sentimientos colectivos y actitudes, transmitidos de una generación de estudiantes a otra.

Es a raíz de estas afirmaciones cuando podemos entender que la escuela, además de proporcionar una educación formal, también influye en el proceso de socialización del niño para la vida, por medio de dos procesos básicos: *la socialización en el conocimiento* —con su doble función de conservar el patrimonio histórico como identidad cultural de un pueblo y la de generar conocimiento— y *la socialización de las relaciones*, ya que la escuela marcará la forma de ser, pensar, sentir y actuar de los individuos por la exposición permanente y continua a una ideología y a unos patrones de comportamiento (Alzate, 1995). Sigue el mismo autor destacando que, paralelamente a las prácticas institucionales, los estudiantes construyen otra escuela entre sí, en la cual se crean relaciones de sentido a través de la amistad logrando conocimientos sociales importantes para desenvolverse como personas, a lo que (Cava y Musitu, 2000) agregan que el gusto por la escuela no se centra en el deber de aprender, sino en el placer de compartir con los iguales experiencias, sentimientos y vivencias que le permiten afrontar los avatares de la vida y soportar la rigidez del entorno escolar.

La escuela es una institución social que refleja la cultura de la que forma parte y trasmite a los jóvenes que están inmersos en ella, no sólo conocimientos y habilidades específicas sino un modo particular de ver el mundo. Considero necesario, mencionar una serie de puntos que a nuestro entender son de especial relevancia;

1. Como indica Rosenbaum (1975), el sistema escolar provee diferentes entornos para los estudiantes y es aquí donde aparecen las diferentes experiencias de socialización.

Más específicamente, este autor encontró que los ambientes de estratos altos proporcionan a los individuos más oportunidades de expresión y desarrollo, así como de identificación individual —prevaleciendo la auto-dirección—, mientras que los ambientes de bajo estatus homogenizan a sus miembros y reducen la relevancia de las experiencias

primeras —prevalece la conformidad y la falta de creatividad—. Ello puede tener influencia en la vida posterior del niño.

2. Curtis (1989), ha demostrado que los estudios fracasaron al intentar demostrar que la escuela es tan solo un sistema normativo independiente. También cuando han querido demostrar que la orientación y el sentido de logro de los estudiantes se fomenta y se crea en la escuela más que en otras situaciones socializadoras tales como el hogar o la comunidad.

3. Berger (1977), ha argumentado que los procesos de socialización desde la escuela fomentan los estereotipos sexuales y los roles sociales, siendo importante investigar, a este respecto, el papel de la escuela en las diferencias respecto al sexo de los sujetos en la escuela elemental y en la escuela superior, tanto de modo general como en particular con respecto al desempeño de determinadas actividades.

En este sentido, McPherson, Curtis y Loy (1989), señalan que una sociedad cambiante y liberal, exige del sistema educativo un más alto nivel de entrenamiento de ocupaciones más especializadas y concretas. En la actualidad el sistema educativo es partidario de la socialización de niños y adolescentes. Los estudiantes adquieren habilidades, conocimientos y valores a través de profesores, libros de texto y de compañeros de clase, pero también ganan habilidades interpersonales y un sentido de identificación. La educación como agente de formación y socialización tiene el deber de promocionar actitudes favorables a la diversidad cultural y luchar contra el racismo y la xenofobia.

No obstante, en la actualidad la escuela, para llevar a cabo su tarea educativa, se encuentra con una dificultad doble: ha de ocuparse de la socialización primaria cubriendo las deficiencias de la familia y ha de competir con la socialización televisiva en la que se están formando continuamente sus alumnos.

La educación formal no es el único ámbito en el cual se aprenden los contenidos que desde la sociedad estiman como importantes, ni el profesor constituye el único agente educativo (Fernández Ríos y Rodríguez, 2002; Musitu, 2002; Ovejero, 2002). Los padres, el grupo de iguales, las situaciones de ocio, diferentes eventos culturales de todas las clases, los clubes deportivos, los medios de comunicación, etc., son también agentes co-

educadores. Por ello, los profesores deben tomar las decisiones relacionadas con la educación sin ignorar las pautas que estos agentes co-educadores transmiten (Flammer y Alsaker, 2005).

Actualmente, la escuela no está preparada para este reto y son frecuentes las noticias de violencia que se producen en las aulas, con agresiones a profesores y a alumnos, donde prevalece la falta de respeto a las normas por parte de algunos alumnos que no aceptan el papel socializador de la escuela.

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

Por todo ello, la escuela ha de asumir, no sólo el bagaje de conocimientos y valores comunes a toda la sociedad, sino la propia socialización correspondiente a la familia y en competencia con los medios de comunicación de masas, particularmente de la televisión.

Según Juan Carlos Tedesco, los niños acceden a la escuela con un *núcleo básico de socialización insuficiente* para poder afrontar con éxito la tarea del aprendizaje. En la familia las cosas se aprenden de modo diferente a como ocurre en el aprendizaje escolar, pues en la familia el aprendizaje se basa en *la afectividad*, que motiva al niño ante el temor a dejar de ser querido por sus familiares. Pero si la familia no cumple plenamente su papel socializador, la escuela no solo no puede efectuar la tarea específica que tenía asignada en el pasado, sino que, además, se le exigen nuevas demandas para las que no está preparada.

En la actualidad la familia de nuestro entorno ha perdido gran parte de la responsabilidad socializadora por lo que los niños llegan a la escuela con una falta de socialización que hace que los docentes tengan que asumir esa responsabilidad. Ello es

debido a distintas causas, tales como el incremento de divorcios con sus secuelas, la tendencia a igualar los roles de padre y madre, la filosofía hedonista de la sociedad que no premia el sacrificio, la exaltación de lo joven que hace que nadie quiera ser maduro, etc.

1.7.3 EL GRUPO DE IGUALES Y LA SOCIALIZACIÓN

En la adolescencia comienza un franco interés por las relaciones interpersonales. Los vínculos implican interrelacionarse con el “otro”, transmitir conocimientos, informaciones o emociones de unos a otros, es decir, realizar un intercambio de significaciones.

El grupo de amigos es un espacio donde las relaciones están menos formalizadas, son más próximas y horizontales y donde se comparten sentimientos, pensamientos, expectativas de futuro e información sobre temas, que los adolescentes no confían a sus padres - sexualidad, formas de ocio, consumo de alcohol y drogas..- (Elzo, 2000). Las amistades en la adolescencia ganan en intensidad, importancia y estabilidad, suelen ser íntimas y proporcionan parte del apoyo emocional que antes brindaba la familia. La pertenencia al grupo proporciona al adolescente una confirmación de su identidad y un importante sentimiento de vinculación (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

El adolescente encontrará en el grupo de iguales un espacio en el que asumir responsabilidades, en el que encontrar recursos inmediatos, y en el que aprender a afrontar frustraciones (Musitu y Molpeceres, 1992). Los iguales proporcionan también un espacio en el que ir desarrollando la identidad personal estrechamente entrelazada con la identidad grupal, ya que el grupo proporciona un sentimiento de pertenencia y la oportunidad de desarrollar roles y valores como la lealtad y la solidaridad. Además potencia comportamientos de refuerzo del endogrupo (territorialidad, lenguaje, peinado, vestido, señales distintivas) y de las relaciones afectivas (Salazar y Jaramillo, 1992).

Las relaciones con los pares son vitales para la transición de la infancia a la vida adulta, ayudan a facilitar dicho pasaje y resultan altamente significativas en la conformación de la identidad. Da cuenta de ello la preferencia de los adolescentes por compartir su tiempo libre con el grupo de amigos, donde construyen códigos propios de

comunicación, reconocen un mayor sentido de pertenencia, empatía y comprensión de su circunstancia.

Para autores como Lackovic-Grgin y Dekovic (1990), el grupo de iguales, que incluyen individuos de la misma generación, toma una importancia inusitada en el adolescente por la necesidad que éste tiene de independizarse de sus padres. Dornsbusch (1989) y Pombeni (1993) afirman que el adolescente elige como amigos a aquellos que se le parezcan, que tengan similitudes culturales, étnicas y socioeconómicas (Carratalá, 1996) o cuyos valores e intereses inculcados en la familia, sean semejantes a los propios. Por lo tanto, vemos como indirectamente, la familia puede sentar los criterios mediante los cuales se constituye el grupo de iguales (Kandel y Lesser, 1972), lo cual evidencia, que en este caso, los iguales ayudan a mantener comportamientos, intereses y valores socializados en la familia y no a crear nuevas formas de conducta. Aspecto que remarca todavía más la importancia y trascendencia que tiene el núcleo familiar en la vida del sujeto y sus elecciones presentes y futuras.

En relación a esto, Palmonari et al (1984, 1991, 1992) y Pombeni et al (1990) consideran que cada persona organiza las categorías sociales de acuerdo con sus self y a la vez el self le sirve de anclaje cognitivo para representarse el mundo social; por tanto, *los procesos de comparación no son el producto de la pertenencia a determinados grupos de iguales, sino la condición para la constitución de grupos con los cuales el adolescente se identifica.*

Los grupos de iguales se establecen cuando los adolescentes reorganizan su sistema del self, es decir, cuando empiezan a percibirse como miembros de una categoría social —endogrupo— distinta de otras categorías —exogrupos—, no sólo de adultos, sino de otros grupos de adolescentes. Percibirse como miembro de un grupo implica la identificación con éste, la cual permite al individuo internalizar una representación estable de sí mismo y de su mundo social. En la medida en que sea capaz de integrar en dicha representación los aspectos relevantes de su identidad social, existe más probabilidad de que el ajuste social sea positivo y el adolescente logre afrontar y resolver con éxito las tareas que su desarrollo le plantea en este período (Palmonari et al, 1991).

Según Gridner (1976) la experiencia de los adolescentes entre sus iguales le sirve para independizarse de los adultos, ampliando el estrecho rango de oportunidades que le brinda la familia, logrando nuevas responsabilidades al facilitarle probar otros roles que posibilitan su ubicación posterior en la estructura social. En el grupo, el adolescente puede ser temporalmente líder, seguidor, desviado o conformista; los valores y actitudes del grupo se convierten en punto de referencia de su comportamiento y le dan la oportunidad de confrontar los propios. La influencia de los iguales en el adolescente es un proceso general y universal que ocurre en todas las culturas (Bandura, 1977, 1987; Escartí y García, 1993).

La asociación entre adolescentes cumple funciones sociopedagógicas, que según De Martchi (1978) en Musitu y Molpeceres, (1992), son las siguientes:

- Acostumbra a los jóvenes a asumir responsabilidades en las actividades sociales.
- Proporciona al adolescente una serie de recursos inmediatos, excitantes o relajantes, que lo distraen de tendencias involutivas como la melancolía y la agresividad.
- Unido al éxito, combate las inevitables frustraciones de las aspiraciones individuales y la despersonalización de las relaciones en el macrosistema urbano.

El grupo de iguales se vuelve un agente social cuando el niño entra en los años intermedios y éste refuerza o se opone a los valores, a las normas y a los modelos de conducta que se aprenden en la escuela y en el hogar. Durante la infancia el grupo de iguales provee experiencias de relaciones igualitarias, ayuda a que los niños se vuelvan más independientes de los padres y de otras figuras de autoridad.

Cada período del desarrollo integra una experiencia psicosocial que lo caracteriza: actividades y tareas, afectos y relaciones, posiciones y roles, privilegios y restricciones, intereses y motivaciones y agentes e instituciones socializadoras (Higgins y Parsons, 1983), que de acuerdo con cada edad, refleja un sistema de valores identificable que refleja el ideal cultural dominante (Molpeceres, 1994). Pero a la vez expresan una dinámica de relación (Coakley, 1993) que genera el cambio y el comportamiento característicos para considerar, en el caso de la adolescencia, a un período de desarrollo como una cultura o subcultura, un grupo humano o endogrupo cuyo comportamiento aparece perfectamente diferenciado. Dicho contraste ha definido a los adolescentes como el grupo de iguales en

oposición al mundo adulto, con capacidad para incidir en su desarrollo y comportamiento llegándose a considerar, en muchos casos, como influencia perniciosa para el ajuste psicosocial (Coleman, 1961; Bronfenbrenner, 1970; Ogbu, 1977; citados por Dornbusch, 1989).

Algunos de los efectos que pueden producir las interacciones entre los iguales son los siguientes:

1. Se aprende directamente, a través de la interacción entre los iguales, actitudes, valores, competencias e informaciones sobre el mundo que les rodea; pero para ello *es necesario que el grupo de iguales sea significativo para el sujeto.*

2. La habilidad de ver las situaciones desde el punto de vista del otro se adquiere y se desarrolla a través de las relaciones entre los iguales.

3. *Se aprenden a dominar los impulsos agresivos* en el contexto de las relaciones entre los iguales, adquiriendo un repertorio pertinente de conductas y mecanismos reguladores de los efectos de agresividad.

4. Un indicador válido de salud psicológica es la construcción y mantenimiento de las relaciones entre los iguales.

5. La interacción constructiva entre los iguales permite adquirir habilidades sociales que *reducen el aislamiento.*

6. Existe una evidencia correlacional de que los grupos de pares ejercen una influencia considerable en el uso ilegal de drogas, conductas alcohólicas y trato sexual siempre que estos grupos aprueben o consideren atractivas tales conductas.

7. Aunque la socialización del rol sexual ocurre primordialmente durante las interacciones niños-padres, la relación con el grupo de iguales extiende y elabora este proceso.

8. Existen pruebas sobradas del efecto positivo de la interacción entre pares en el nivel de aspiración educativa y logro académico.

No obstante, la escuela facilita el contacto entre los pares desde el punto de vista del contacto físico —contexto— pero los efectos anteriores no se producirán si la interacción no promueve sentimientos de pertenencia y apoyo. Este hecho tan solo se logra, si el profesor conoce las características de los grupos de clase y controla los

dinamismos grupales que suelen afectar las relaciones entre los pares. Además el sujeto se va integrando y sometiendo a las normas y valores del grupo de pares, a medida que va adquiriendo estatus en el grupo. Pero verdaderamente, cuando el grupo de iguales cobra una especial relevancia, es durante la adolescencia.

En este sentido, McPherson et al (1989), analizan el proceso de socialización, apoyando ideas tales como que si en casa desde los primeros años de escolarización se da libertad y ánimos de aventura, los niños comienzan a participar primero en los grupos de iguales del barrio y de la escuela, para más tarde integrarse en determinados equipos, asociaciones o grupos deportivos. Estos nuevos grupos sociales tienen una estructura más uniforme que la de la familia o de los sistemas educativos y que, a diferencia de cómo sucede en el grupo familiar o en la escuela, el grupo de iguales es voluntario, el individuo puede pertenecer a uno o más grupos simultáneamente y su pertenencia al grupo puede variar en función del grado de interés que éste tenga.

Frecuentemente, antes de que el niño empiece en el colegio, el grupo de iguales es ya un agente de socialización. En la escuela, estos grupos refuerzan o se oponen a las ideas, a los valores, a las actitudes, a los modelos comportamentales y a las habilidades aprendidas en casa y en la escuela. Durante la infancia, el grupo enseña las habilidades interactivas del medio, el niño aprende los temas “tabús”, gana en independencia con respecto a los padres y a otras figuras de autoridad, adquiere valores y experiencias que no se pueden aprender ni observar en la familia.

Más tarde, especialmente en la adolescencia, el grupo proporciona oportunidades de ser sujeto activo-pasivo en los procesos de *toma de decisiones*: dirigir u obedecer, ignorar la influencia de la familia, en especial si el sujeto pertenece a una subcultura cohesiva, y experimentar y resolver con rechazo y reprobación. De este modo se puede experimentar el éxito, el fracaso, el rechazo y el poder.

Otro de los aspectos interesantes del grupo de iguales es su *gradual variación de valores y de intereses* a medida que el miembro del grupo madura. Durante la infancia, el grupo del vecindario suele suministrar valores similares a los que se aprenden en casa. Durante la adolescencia, es gracias al grupo —subcultura de juventud— de la escuela secundaria o de otros grupos de pertenencia que el individuo puede introducir valores

diferentes, nuevas oportunidades y distintos intereses. En la edad adulta, los grupos de iguales son los compañeros de trabajo, estos pueden proporcionar incluso una mayor fuente de variación en los intereses y valores respecto a diversos temas.

Pese a esta *variación del ciclo de vida*, no sabemos si las personas tienden hacia el grupo de iguales que corresponde con el estilo de vida que tienen —con sus valores e intereses establecidos—, o si experimentan cambios drásticos en sus estilos de vida y valores causados por la influencia de grupos diferentes.

Un aspecto que cabe mencionar aquí es el *sentido de identidad* que se desarrolla en el individuo que integra un grupo de iguales, sin importar la tipología del endogrupo a que se haga referencia. Según Salazar y Jaramillo (1992) existen tres sentidos de identidad que los distinguen:

a) *Sentido de grupo o sentido de pertenencia*: El grupo se cohesionan por el predominio de las relaciones horizontales donde la autoridad del líder es acatada voluntariamente, primando la lealtad y el valor de la solidaridad.

b) *Sentido de territorialidad*: El espacio físico, su territorio, que hace referencia al lugar donde se reúne el grupo— se convierte en símbolo de poder. La identidad geográfica se asocia a una mínima identidad de clase.

c) *Semejanza de lenguajes*: La manera de hablar y de comunicarse, los rituales de vida y muerte, los tatuajes como marcas de identificación, la música, el corte de pelo o la “pinta” compuesta por la ropa que usan, son expresiones comportamentales de una categoría, un endogrupo claramente diferenciado de los exogrupos. Pero lo más importante, como lo expresan Ardila et al (1995), son los lazos afectivos: “*un joven que pertenece a un grupo, ya no vuelve a estar solo, siempre tiene a alguien del grupo que le hace compañía*”.

1.7.3.1 LA INFLUENCIA DE LOS IGUALES VS. LA INFLUENCIA PATERNA

Las relaciones familiares se encuentran estrechamente relacionadas con los comportamientos que los hijos desarrollan en la interacción con su grupo de iguales e influyen en la competencia social y ayuda a comprender las dinámicas de aceptación y

rechazo en los grupos de iguales. (Helsen, Vollebergh y Meeus, 2000; Lamb y Nash, 1989; Musitu y Cava, 2001, 2002; Musitu y García, 2004).

Paralelamente al proceso de formación de la actitud hacia la autoridad institucional, los adolescentes elaboran representaciones de las figuras de autoridad informales (padre, madre, etc.) y formales (maestro, policía, etc.) (Laupa y Turiel, 1986; Molpeceres y cols., 1999; Murray y Thompson, 1985; Rigby, Schofield y Slee, 1987). En el primer caso, los padres son las primeras figuras informales con los cuales los niños interactúan, por lo que la relación del niño y el adolescente con sus padres influirá en su orientación hacia el resto de sistemas informales y hacia otras figuras de autoridad. De manera análoga, la relación que el adolescente tenga en la escuela con los profesores, constituye la base para la comprensión de otros sistemas burocráticos, de otras figuras formales de autoridad y de la orientación del niño y del adolescente hacia las normas (Emler, Ohama y Dickinson; 1990; Emler y Reicher, 1995; Rubini y Pamonari, 1995, 1998).

De este modo, habiendo visto por separado la influencia que ejercen los padres y la influencia que ejercen los iguales durante las diferentes fases del proceso de socialización vamos a resumir y contrastar la influencia de estos dos importantes agentes de socialización en el desarrollo del adolescentes.

Partimos de la base que las necesidades, y con ellas las relaciones sociales establecidas, de los adolescentes difieren de las de los niños y de las de los adultos (Jackson y Rodríguez, 1993). El apoyo social para los adultos puede venir de amigos, colegas, o miembros de la familia, siendo los principales tipos de apoyo el estímulo, la participación en diversas actividades sociales y la prestación de servicios de ayuda como el cuidado de los niños. En los adolescentes, parece esencial la influencia de los pares (Dishman y Sallis, 1994), siendo esta influencia un proceso general y universal que se produce en todas las culturas (Bandura, 1977b, 1987; Escartí y García Ferriol, 1993).

La importancia de la familia es indiscutible, puesto que se trata del grupo social en el que la mayoría de las personas inician su desarrollo, permanecen durante largo tiempo y conforman un entramado de relaciones y significados que les acompañarán a lo largo de toda la vida. Además, esta relevancia de la familia permanece vigente en todos los momentos vitales de la persona, desde la niñez hasta la vejez, y la adolescencia no

constituye una excepción. Así, el grado de apoyo, de afecto y de comunicación que el adolescente percibe en este contexto es un elemento que contribuye de modo significativo a su bienestar psicosocial, así como al del resto de sus integrantes.

No obstante, además de la familia, los pares y los contextos escolares también son ámbitos sociales relevantes para los jóvenes. Conforme avanzan en desarrollo, los niños se vuelven más cognitivamente independientes de sus padres y los compañeros desempeñan cada vez un papel más importante en la vida de los niños, hasta llegar incluso a convertirse en importantes figuras de relación ajena a la familia.

De este modo, presumiblemente, las relaciones de apoyo entre los pares no sólo proporcionan apoyo emocional, sino también contribuyen a promover la seguridad del niño en apego, la confianza en las interacciones sociales, y en general un desarrollo positivo. De hecho, la percepción de un adecuadas relaciones con los compañeros se ha relacionado con niveles más bajos de comportamiento problemáticos y síntomas depresivos (Allen, Porter, McFarland, McElhaney, y Marsh, 2007). La seguridad del apego y apoyo de los compañeros han facilitan el comportamiento positivo de la juventud y un buen ajuste psicosocial (Allen, Moore, Kuperminc, y Bell, 1998; Fournier, 2009).

En la revisión realizada por Ladd (1999) se señala que la influencia de la familia en las relaciones de los hijos con el grupo de iguales es tanto directa como indirecta y que opera a través del apego, los estilos parentales y variables relativas al funcionamiento familiar. La *influencia directa* se fundamenta en el aprendizaje por modelado: la conducta de los padres en situaciones de interacción social sirve de guía para los hijos, puesto que los padres transmiten pautas de inicio y mantenimiento de las relaciones sociales. Así, la calidad del consejo o asesoramiento de los padres se relaciona positivamente con la competencia social de los hijos, con el logro académico y con su aceptación en el grupo de iguales y negativamente con la selección de amigos con tendencias antisociales (Ladd, 1999, Parke, 2004).

Paralelamente, la *influencia indirecta* de la familia se ejerce fundamentalmente a través de los estilos parentales y el apego. Así, un apego seguro permite desarrollar una sensación de permanencia y continuidad que ayuda al niño y al adolescente a afrontar nuevas relaciones sociales con una mayor confianza (Black y McCartney, 1997). Si las

figuras principales de apego son sensitivas y responsivas, los niños interiorizan modelos de sí mismos como personas valiosas merecedoras de atención y cuidado; por el contrario, si los cuidadores no son responsivos, los niños internalizarán modelos de sí mismos como personas no valiosas y serán potenciales objetivos de victimización.

Cuando el niño ingresa en la adolescencia, el vínculo que se haya establecido con los padres, sirve de guía para definir las relaciones con los iguales, de modo que aquellos que manifiestan tener un vínculo seguro con sus padres se muestran también más competentes socialmente con sus iguales (Black y McCartney, 1997; Verschueren y Marcoen, 2002).

Respecto de los estilos parentales, se ha observado que los niños y adolescentes con problemas para hacer amigos y para relacionarse con sus iguales provienen, a menudo, de hogares en los que hay una baja responsividad y una excesiva utilización del castigo (estilo autoritario); por el contrario, cuando los padres utilizan el razonamiento y la relación se fundamenta en el afecto y apoyo entre padres e hijos (estilo autorizativo), se relaciona positivamente con la competencia social de los hijos (Woodward y Fergusson, 1999).

No obstante la postmodernidad, al caracterizarse por el cuestionamiento de los discursos legitimadores construidos por la modernidad, la familia pierde su lugar en la socialización de los hijos. Sin embargo, a pesar de aceptar los cambios, los desplazamientos en la significación de los mediadores de socialización, la familia sigue emergiendo como el ámbito por excelencia en el que se inicia y construye la subjetividad, sin obviar, la influencia de otros espacios sociales. De este modo y aunque el adolescente incorpore nuevas relaciones en su red social como las amistades u otros adultos significativos, la familia sigue constituyendo el eje central que organiza la vida de éstos y continúa ofreciendo experiencias concretas de desarrollo que influyen en las interacciones que los adolescentes establecen en otros contextos, como la escuela o la comunidad más amplia (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). En este sentido, la familia tiene todavía el rol primordial de transmitir a sus hijos una serie de creencias, valores y normas que les ayudarán a convivir en la sociedad de la que forman parte, lo que se conoce como *socialización*.

Al considerar la relación indiscutible entre familia y sociedad se concuerda en que las transformaciones operadas en el plano social han tenido un impacto en la institución familiar. De este modo, desde una perspectiva histórica se observa que las relaciones sociales se han ido democratizando paulatinamente, cuya traducción en el contexto familiar se expresa entre otros, en los cambios en los patrones de control de los padres sobre los hijos.

En las últimas décadas, se observa un cambio en los patrones de diferenciación de roles parentales. La creciente inserción laboral y social de la mujer, la independencia personal y social, las transformaciones en los preceptos asignados al rol paterno, la ubican en una posición social diferente en el seno familiar. En esas condiciones las madres han alcanzado mayor autoridad, y los padres han asumido funciones de afecto y tareas domésticas consideradas propias del estereotipo tradicional del rol madre. Han aparecido estilos de crianza más flexibles, menos autocráticos, manifestándose una tendencia al predominio de estos, si bien esto no supone la desaparición de patrones con predominio de autoritarismo, sino que coexisten, aunque estos últimos están en una presencia menor en las familias.

No obstante, la humanidad aún está asistiendo a actos de violencia familiar con los hijos sobre todo en familias de recursos económicos escasos, sin negar que en algunos países desarrollados este fenómeno haya tomado dimensiones tales que han requerido la creación de organizaciones sociales que defiendan los derechos del niño.

La transmisión de la experiencia histórico-cultural de la que son portadores los padres desde sus historias personales son un caudal de conocimientos, costumbres, normas, tradiciones y valores necesarios para el desarrollo pleno de los hijos, son hechos que las generaciones futuras no pueden perderse, porque los padres son verdaderos agentes socializadores en los que se conjuga el infinito amor que sienten por sus hijos, la aspiración de que se conviertan en personas sanas, fuertes, felices y el manantial de conocimientos del que pueden beber hasta saciar la sed.

Rich Harris, en su libro *El mito de la educación*, muy citado en la bibliografía sobre familia, cuestiona la concepción tradicional de la crianza y educación de los hijos. Los investigadores de la socialización mantienen que lo que los niños aprenden en esa

temprana edad acerca de las relaciones y las reglas establece el modelo para posteriores relaciones y, por lo tanto, determina el curso de sus vidas. Para la autora, lo que han demostrado estas investigaciones, es que «la conducta de los padres hacia un hijo afecta sobre todo a cómo se comporta el hijo en presencia de los padres o en contextos que están asociados con ellos» (p. 116). Es el entorno de fuera del hogar lo que puede cambiar al niño, no la crianza.

La alternativa que presenta es la «Teoría de la socialización grupal», no son los padres quienes socializan a sus hijos, son los propios niños los que se socializan entre ellos, el grupo dentro del cual el niño se relaciona con sus iguales, el entorno fuera del hogar y el que comparte con sus compañeros: «no todo tiene que ver con la socialización, sino también con el modo como las personalidades de los niños se moldean y cambian por las experiencias que tienen mientras crecen» (p. 199).

Según avanza el desarrollo evolutivo, las relaciones del adolescente con sus padres e iguales son reformuladas y redefinidas varias veces antes de llegar a la adolescencia tardía (Jackson y Rodríguez, 1993). La prolongación de la dependencia de los más jóvenes y la significación que han cobrado los grupos de pares están asociados a factores que disminuyen la influencia educativa de la familia, manifestándose una desviación entre lo aprendido a través del legado familiar y lo que requieren para asumir la posición de adulto.

La institución escolar supone una estancia prolongada de los adolescentes en la misma, lo que implica un mayor tiempo de interacción con los otros de su generación y reduce el intercambio intergeneracional. De este modo, el grupo de iguales va incrementando su importancia como agente socializador, ya que es, en la relación con los compañeros, donde se adquiere la habilidad de ver las cosas desde diferentes puntos de vista a la vez que se desarrollan habilidades sociales (Garcés de los Fayos y Gómez, 2003).

Este incremento de la importancia de los iguales ha sido explicado por Lackovic-Grgin y Dekovic (1990) mediante la necesidad que el adolescente tiene de independizarse de sus padres y afirmar su identidad. Según va madurando el adolescente, la influencia paternal disminuye y la dependencia de los padres se hace más circunstancial y aunque la influencia paterna continúa en determinados dominios (escuela), otras áreas van surgiendo como consecuencia de la aparición de nuevas necesidades físicas y emocionales (Garbo,

1986; Furman y Buhrmester, 1992; Kirchler, Palmonari y Pombeni, 1993). Ahora bien, su influencia se limita a aspectos menos trascendentes, ya que la familia influye más en los asuntos relacionados con la moral o la planificación educativa y vocacional (Kimmel y Weiner, 1998).

No obstante hay que destacar que los adolescentes tienden a integrarse en grupos con similares intereses, , que dichos intereses habrán sido previamente adquiridos en el seno familiar y que la socialización familiar precede en el tiempo a la que producen los iguales (Musitu y Gracia, 1988; Busso, 2003).

La familia crea las bases de la identidad del hijo y le enseña a apreciarse a sí mismo, desarrollando su autoconcepto y autoestima, en especial si las estrategias de socialización se han basado en estilos parentales basados en el apoyo y el afecto que promueven la alta autoestima y mayor capacidad de autocontrol (Noller y Callan, 1991). Esto les hace ser menos vulnerables a la presión grupal de los iguales, que ha sido considerada una variable de riesgo para el consumo de alcohol y otras conductas desviadas (Parra, 1994; Peinado, Pereña y Portero, 1993), tanto en chicos como en chicas (Mirón, 1990). Al preguntarle a los adolescentes a quiénes acudirían en caso de dificultades de índoles, personal, moral, material o sentimental la mayoría declaraba llamar a sus padres para los problemas morales y materiales y aunque se reportó un descenso en la frecuencia en que eran mencionados cuando se trataba de los problemas sentimentales seguía siendo elevado el índice de respuestas que señalaban a los progenitores.

Los coetáneos son las personas más seleccionadas después de los padres sobre todo, si se refiere a tratar de problemas sentimentales y de manera particular, en el período comprendido entre los 16 y 18 años. (Rodríguez Tomé, 1990). En situaciones conflictivas en las que la opinión de los iguales se oponía a la de los padres se encontró que los adolescentes se muestran inclinados a aceptar la unión de sus padres ante que la de sus pares, si el contexto demandaba de decisiones que tendrían implicaciones futuras. Empero, si las decisiones afectaban la posición actual y la necesidad de identidad de los adolescentes optaban por la opinión de sus pares. Esto nos hace suponer que los adolescentes consideran a sus iguales y sus progenitores como guías igualmente competente aunque en terrenos distintos.

Los adolescentes viven el conflicto entre su deseo de independizarse de los padres y el concientizar la forma en que dependen de ellos. Precisamente este hecho explica que frecuentemente los adolescentes rechacen los intentos de sus progenitores para orientarlos, guiarlos y conciben sus opiniones irrelevantes, anticuadas y los agreden de palabras. En su búsqueda de un nuevo sentido de identidad e igualdad, los adolescentes tienen que volver a pelear muchas de las batallas de años anteriores, aunque para hacerlo designen artificialmente a personas muy bien intencionadas para jugar el papel de adversarios.

No obstante, y si bien diferentes trabajos relacionan específicamente el alto autoconcepto familiar con los mejores resultados de la socialización familiar de los hijos (García y Gracia, 2009; Martínez y García, 2007, 2008; Martínez, García y Yubero, 2007), al igual que diversas numerosas investigaciones destacan el papel protector del autoconcepto familiar y académico frente a los comportamientos delictivos (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Jiménez, Murgui, Estévez y Musitu, 2007) y al consumo de drogas (Cava, Murgui y Musitu, 2008; Musitu, Jiménez y Murgui, 2007), no todos encuentran estos resultados.

De este modo, existen diversos estudios que encuentran relaciones positivas entre indicadores de desajuste y el autoconcepto en la adolescencia, argumentando que el autoconcepto, o algunas de sus dimensiones, constituyen factores de riesgo para conductas desajustadas como el consumo de drogas, de modo que, un alto autoconcepto pudiera estar asociado a altos niveles de consumo (Oliva, Parra y Sánchez-Queija, 2008).

La relación entre el autoconcepto y el consumo de sustancias es un tema ampliamente estudiado, sobre todo en el periodo de la adolescencia (Calafat, Mantecón, Juan, Adrover, Blay, Hughes et al., 2011; Echeburúa y Corral, 2010; Ledoux, Sizaret, Hassler y Choquet, 2000; Prado y Pantin, 2011), y en el que, tradicionalmente, se ha considerado el bajo autoconcepto, como un clásico factor de riesgo para el consumo de sustancias (Calafat y Becoña, 2005; Calafat y Monserrat, 2003; Pérez et al., 2005).

No obstante, en la literatura, se constata la existencia de bastantes resultados contradictorios, al analizar la naturaleza de dicha relación. Así, en los estudios que han utilizado medidas unidimensionales, algunos autores concluyen que un bajo autoconcepto está relacionado con altos niveles de consumo (Kavas, 2009; Scheier, Botvin, Griffin y

Díaz, 2000; Zamboaga, Schwartz, Jarvis y Van Tyne, 2009), otros no encuentran relación (García y Carrasco, 2003; Kokkevi, Richardson, Florescu, Kuzman y Stergar, 2007; McGee y Williams, 2000); y otros afirman que un alto autoconcepto está asociado a altos niveles de consumo (Oliva, Parra y Sánchez-Queija, 2008).

Con respecto a los estudios que utilizan medidas multidimensionales, los resultados son consistentes en afirmar el papel protector del autoconcepto familiar y académico frente al consumo de sustancias (Cava et al., 2008; Martínez-Lorca y Alonso-Sanz, 2003; Musitu et al., 2007; Wild, Flisher, Bhana y Lombard, 2004).

Los resultados en torno al autoconcepto social tampoco son consistentes. La literatura científica proporciona numerosos resultados contradictorios. Así, mientras algunos estudios concluyen que los componentes sociales del autoconcepto, se relacionan inversamente con el consumo de sustancias (Téllez, Cote, Savogal, Martínez y Cruz, 2003), y que el autoconcepto social ejerce un efecto de protección frente a las conductas agresivas (e.g., Levy, 1997); otros lo señalan como un factor de riesgo para el desarrollo de éstas (e.g., Andreou, 2000; Jiménez et al., 2007) y cuestionan la primera afirmación al encontrar relaciones significativas y positivas (Brendgen, Vitaro, Turgeon, Poulin y Wanner, 2004; Musitu et al., 2007; Musitu y Herrero, 2003; Pastor, Balaguer y García, 2006; Wild et al., 2004), de forma que, aquellos adolescentes con un mejor concepto y valoración de sí mismos en el ámbito de las relaciones sociales, que se consideran más competentes socialmente y que tienen facilidad para hacer amigos, son los que presentan mayor consumo de sustancias (Cava et al., 2008).

Estas mismas inconsistencias son también extensibles al autoconcepto físico (Moreno, Moreno y Cervelló, 2009; Musitu et al., 2007). El argumento aportado por diversos autores para explicar esta relación positiva, se basa en la consideración del consumo de sustancias como una conducta fundamentalmente social durante la adolescencia y que, por tanto, los adolescentes que consumen ciertas sustancias se autoperciben como “seres sociales normales” (Musitu et al., 2007).

Otros autores han sugerido que una actitud de evitación de riesgos por parte del adolescente está asociado a una menor incidencia de problemas de conducta, pero que, al

mismo tiempo, esta actitud puede llevar a un desarrollo deficitario de algunas áreas como el logro de la identidad personal y el autoconcepto (Oliva et al., 2008).

En relación con el desarrollo del autoconcepto durante la adolescencia, el autoconcepto es un factor especialmente importante para los padres, dado el papel central que juegan en el desarrollo y socialización de sus hijos.

En general, existe evidencia que sugiere que los individuos con un elevado autoconcepto son más capaces y competentes, (Burns, 1972); son más conscientes y más sensibles a las señales de los otros, (Walster & Walster, 1978), lo que les permite ser más sensibles y receptivos con aquellos con quienes interactúan. Traduciendo estos hallazgos a la familia, cabe deducir que unos padres con un alto autoconcepto, tendrán unas interacciones más positivas con sus hijos y un rendimiento más efectivo en su papel paterno. Satir (1972) argumentó que el alto autoconcepto es el fundamento para toda la comunicación positiva y la interacción en la familia, postulando que, a causa de que los individuos con alto autoconcepto se sienten importantes, serán más honestos, compasivos, responsables y amantes de los otros miembros de la familia.

Diversos estudios han relacionado también variables familiares con autoconcepto y autoestima, tales como; la integración familiar (Espinoza y Balcázar, 2002), el ambiente familiar y la cohesión familiar (Pichardo, 1998) la estructura familiar (Alston y Williams, 1982), el funcionamiento familiar -que posee mayor capacidad predictiva sobre la autoestima del adolescente- (Dancy y Handal, 1984; Heiss, 1996; Mandara y Murray, 2000), y los iguales, ya que los adolescentes tienden a integrarse en grupos con similares intereses. Dichos intereses, normalmente habrán sido previamente adquiridos en el seno familiar, puesto que la socialización familiar, precede en el tiempo a la que producen los iguales (Musitu y Gracia, 1988; Busso, 2003). Sin embargo, son dos los aspectos del ámbito familiar con los que se han relacionado sistemáticamente con la autoestima de los hijos (Musitu y Cava, 2001): La importancia del apego con el cuidador principal, y los estilos de socialización parental.

La influencia paternal es más importante que la influencia de los pares cuando los padres expresan afecto, interés, entendimiento y una buena voluntad de ser provechosos (Mussen, 1979). Por el contrario, " *el niño orientado por los pares es más un producto de la*

indiferencia paternal que del atractivo del grupo de pares” (Conger, 1971: 1128-1129). Diferentes autores (Noller, 1994; Noller y Callan, 1990) han mostrado que percibir apoyo en la familia, niveles positivos de comunicación, control inductivo de la conducta de los hijos y la resolución negociada de los conflictos, facilitan el desarrollo personal y se asocian inversamente con comportamientos problemáticos en los hijos.

Conger (1971) señaló que la influencia de los pares reemplazará la de los padres cuando:

- Hay un grupo fuerte y homogéneo que tiene actitudes y conductas muy diferentes a las de los padres.
- No existe una relación satisfactoria padre-hijo.
- Los valores paternos no son transmitidos, son incoherentes, poco realistas, inadaptados o hipócritas.
- El adolescente carece de independencia y de seguridad en sí mismo con las que mitigar o contrarrestar la influencia de los pares.

No obstante y a pesar de la variable moduladora que supone la socialización paternal, se asume que los pares son poderosos agentes de socialización que contribuyen, más allá de la influencia de los adultos, al desarrollo psicosocial de los niños (Weiss, Smith y Theeboom, 1996).

La familia, a través de la socialización, y los iguales, como marco microsociedad en que se generan o confirman determinadas expectativas hedonistas, juegan un papel muy importante en la génesis de determinadas actitudes permisivas que han sido detectadas como primer factor explicativo del abuso de determinadas sustancias. De este modo, y ante determinadas conductas como puede ser el consumo de alcohol, el mayor poder predictivo corresponde a las variables de influencia social, basadas en la percepción de normalidad de unos usos socialmente aceptados, en la convicción de que las bebidas alcohólicas facilitan las relaciones sociales y permiten la diversión, la evasión y el olvido de los propios problemas, a las actitudes indulgentes hacia el consumo de alcohol, a los valores que implican la ausencia de conformidad con las normas sociales, a la ausencia de la interiorización consolidada de las demandas sociales de autorrestricción de impulsos y a las estrategias familiares caracterizadas por la percepción filial de incompreensión e

insatisfacción dentro del sistema familiar, de dificultades en la relación afectiva con los progenitores, así como utilización habitual de estrategias de reprobación por parte de éstos (Pons, J.; Berjano, E.; García, F.,1996)

De todos modos los adolescentes, en el grupo de iguales, van a buscar nuevos puntos de referencia que les permita confrontar dicha identidad al margen del marco familiar y los roles que éste le asigna, lo que le permite aumentar su autonomía e independencia respecto del grupo familiar (Gridner, 1976).

Coleman (1961) detectó que algo más de la mitad de una muestra de adolescentes americanos sentían que ser criticados por sus padres le resultaba más doloroso que el hecho de ser "dejado" por sus compañeros, mostrando preferencia por gustar a sus padres. También observó que la mayoría de los adolescentes referían dejarse aconsejar por sus padres sobre las actividades recreativas que pudieran convenirles. Este hallazgo cobra especial importancia ya que existe una alta correlación entre el rechazo por parte de los iguales y una baja autoestima (Cava, 1995; Coie, 1990), lo cual es preocupante dada la alta estabilidad temporal del rechazo (Musitu, Román, Clemente y Estarellas, 1984; Hymel, Wagner y Butler, 1990) y sus consecuencias para el ajuste psicosocial a largo plazo (Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990; Cava y Musitu, 2000).

Además de esta influencia directa, la familia mediatiza de un modo indirecto la formación de los grupos de iguales (Kandel y Lesser, 1972; Busso, 2003), ya que los adolescentes tienden a formar grupos que tengan similitudes culturales, étnicas y socioeconómicas (Dornsbusch, 1989; Pombeni, 1993), o que coinciden en los valores e intereses personales (Carratalá, 1996). Por lo tanto, el grupo de iguales contribuiría a mantener comportamientos, intereses y valores, en lugar de a crear nuevas formas de conducta (Busso, 2003). Así pues, los padres son la fuerza más poderosa en la vida de sus hijos (Silverman, 1991) y tamizan la influencia de otros contextos sociales (Pons y Berjano, 1996; Pons, 1998).

1.7.4 LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LA SOCIALIZACIÓN

Hasta hace poco tiempo, los medios de comunicación no estaban incluidos dentro de los agentes socializadores, pero es especialmente a partir de la aparición de la televisión

cuando se constató un efecto de singulares características. De este modo, la transformación de la vida social, económica y cultural gira alrededor de un factor revolucionario: *la información que proporcionan los medios de comunicación social*.

Los medios de comunicación, conocidos como *Mass Media* o *medios de comunicación de masas*, son los encargados de homogeneizar y uniformar la mentalidad colectiva, guiando las tendencias, presionando sobre las opiniones y repartiendo estereotipos y prejuicios. Se definen como “*medios de comunicación que permiten alcanzar a un gran número de personas simultáneamente y permiten a los hombres participar en la vida de los grupos a los que pertenecen y conducirse conforme a las normas de su sociedad*”. No se trata de un grupo social, aunque son considerados como un agente de socialización de primer orden, tan básico como lo pueda ser la familia o la escuela, debido fundamentalmente a su gran poder de persuasión, siendo capaces de armonizar la mentalidad colectiva, influyendo en la adopción de actitudes, cambiando o reforzando las existentes.

A través de los mass-media, la información adquiere una amplitud que se acrecienta continuamente, adquiriendo así una clara *resonancia*. En estos medios es más eficiente la socialización indirecta, a través de programas de entretenimiento que aquella realizada a propósito en programas formativos. Particular importancia tiene en la socialización la televisión e Internet, que se han convertido en agentes de primer orden, similares en influencia a la familia. Hoy se les conoce como el “cuarto poder”.

Lo característico de estos nuevos procesos de comunicación es el hecho de ser *públicos, rápidos y transitorios*. *Públicos*, porque el mensaje no se dirige a nadie en especial y su contenido está abierto a la atención pública. *Rápidos*, porque los mensajes están dirigidos a grandes auditorios en un tiempo relativamente pequeño. *Transitorios*, porque por lo general se hace en vista a un empleo inmediato y no para un registro permanente.

Morán (1995), hace mención de que el desarrollo tecnológico de fin de siglo comprobado a partir de la televisión, cambió el esquema de las relaciones; de un mundo estable de procesos lentos, de innovaciones pausadas, de análisis y revisiones profundas, se pasó a uno donde la tecnología de hoy, resulta obsoleta mañana, donde la rapidez del

cambio permite transgredir la norma, donde teléfono, radio y televisión no son inventos separados sino partes que se unen en procesos interactivos de tecnología y de relaciones donde la persona participa activamente. Sigue diciendo: nos acercamos a un período donde será posible mezclar en un mismo aparato que será una especie de mutante del teléfono, el televisor, el ordenador, las actividades como la tele-compra, la tele-medicina, la tele-enseñanza, el video, la carta o pago por visión, demasiadas cosas, agrega, para un “caja tonta”, pero que nos parecerá más lista a medida que se multiplican los canales. Pero, aún sin que aparezca este mutante, la “sociedad interactiva” se abre paso en este final de siglo XX hacia el próximo XXI; la televisión, un miembro más de la familia, permitirá que cada individuo programe sus “menús” porque las “autopistas de la información” crean redes de mensajes múltiples que permiten combinar sobre la marcha, el discurso televisivo, el discurso político y el discurso cultural.

Esta era de la imagen, siglo de la ruptura de las distancias y del tiempo ha cambiado el ritmo de vida y de pensamiento. El mundo actual es un mundo icónico (García, 1990; Munné y Codina, 1992; Casas y Omedilla, 1994), del impacto, del instante, un mundo que mezcla lo antiguo con lo nuevo, en la publicidad para vender y comprar símbolos, que negocia de la misma manera con la industria, el comercio, la iglesia, la política, la ideología o la educación, en general con la cultura.

Vivimos en un mundo de riesgos en una sociedad fragmentada, una sociedad incomunicada (Morán, 1995), sin diálogo interpersonal, pero cada vez con más recursos para comunicarse, para interactuar a través de los sistemas multimedia que le ofrece la tecnología de la comunicación, pero para lo cual, irónicamente deberá tener capacidad de diálogo, capacidad para aprehender las nuevas claves, los códigos, para entender la técnica y el contenido, para interactuar en un medio que le ofrece un mundo de simplificaciones, de resúmenes, de contenidos rápidos y de información condensada en titulares. Es el sistema actual en el cual se encuentran las personas, donde se socializan, un mundo de vanguardias donde escuela y familia, estando en él, no actúan a su ritmo apareciendo inadecuadas y a los ojos de niños y jóvenes, aburridas. Es un proceso de socialización ligado a la imagen, un acercamiento al mundo de los sentidos y un alejamiento del dominio de la razón (Mejía, 1995).

Es sorprendente la influencia de los medios de comunicación, es increíble la capacidad de concentración de la atención pública y de variación de actitudes que pueden lograr, pero, ¿cuál es el poder de la comunicación de masas que ha entrado a competir con las instituciones sociales en la socialización de la gente? ¿Cuál es la razón por la que la denominada industria cultural atrae a unas franjas de edad tan amplia —adultas, jóvenes, niñas— influyendo de alguna manera en su comportamiento?

El estudio de Minizaga y Gutiérrez (citado por Martín-Barbero, 1993) que investigó sobre el efecto de la radio en Chile en la década de los sesenta, pone como elemento causal que el obrero encontró pautas para moverse en la ciudad, el emigrado modos de mantenerse unido a su terruño y el ama de casa un acceso a las emociones que le estaban vedadas, todo gracias a que la radio habla un idioma significativo para ellos. Sería como cuando el mundo real no es suficientemente gratificante, todos tendemos a refugiarnos en un mundo imaginario, donde nuestros deseos se ven complacidos sin mucho esfuerzo, sin darnos cuenta de que quizás esa sea la esencia de la histeria.

En cuanto al atractivo de la televisión, caracterizada por su doble magia de oír y ver, que al permitirnos ver sin estar (Lledó, 1995), logra entrar como ningún otro medio, a participar de la cotidianidad familiar y con un lenguaje propio propone géneros que originan nuevas formas de vida, deseos, esperanzas y conflictos. En palabras de Rey (1992), la televisión en su apariencia frívola, sus estrategias de seducción y sus argumentos para atraer la atención, banaliza las incertidumbres, esperanzas y expectativas de una época, los conflictos, sistemas de vida y sistemas de significación; se convierte en un ambiente cotidiano creando figuras de identificación, proponiendo modelos tan diferentes como la guerra, el amor, la moda, que hablan —en “video-clips”— de transformación desde lo frívolo hasta lo trascendente. De este modo no sólo interviene en el aprendizaje de actitudes hacia el sexo, la familia, otros pueblos y culturas, sino que también puede desempeñar un papel negativo desde el punto de vista socializador al situar a los individuos, sobre todo a los niños, ante situaciones que no pueden comprender, tal como la violencia, desgracias naturales, etc. La televisión se instala en el contexto familiar de las relaciones cortas y de la proximidad mediante dos mecanismos que influyen en la socialización: *la simulación del contacto y la retórica de lo directo* (Martín-Barbero, 1993).

Para muchos, la televisión es un subsistema social que cumple la doble función de la sincretización de diversos mensajes para llegar al mayor público posible y de homogeneización de esos contenidos adaptados al ideal generalizado por la cultura de masas (Navarro,1995), lo que lleva a Musitu et al (1986), a decir que en este sentido la televisión deja su influencia negativa en el proceso socializador, ya que distorsiona la realidad. Según F. Tonnies, la sociedad de masas es un tipo de sociedad en la que *“las relaciones de grupo primario han sido reemplazadas por las relaciones de grupo secundario”*. En contraposición a la sociedad tradicional, que existía antes del siglo XVIII, se habla de sociedades de masas, en las que predomina la nota de la representatividad (frente a la individualidad) y en las que se da mayor importancia a las similitudes (frente a las diferencias).

Durante los últimos 30 años se ha producido un notable incremento de la sociedad por encontrar respuestas apropiadas a las, cada vez más numerosas, necesidades que surgen en nuestro entorno actual, en constante desarrollo y avance tecnológico, que en contra de facilitar nuestra existencia, convierte nuestro mundo en un entorno más confuso y limitado, donde las elecciones y decisiones que tenemos que tomar son múltiples, donde la angustia es la propia conciencia de la posibilidad. Surge entonces la confusión, la incertidumbre y la ambigüedad, sobre el qué será lo más correcto, nuestro tiempo con sus inauditos recursos, posibilidades y liberaciones experimenta una vulnerabilidad ansiosa, donde se viven diferentes experiencias en la cuerda floja, y se impone una permanente necesidad de elegir rumbo, sin tener una brújula fiable.

No podemos prescindir de los deseos para vivir, porque nos proporcionan energía, pero no podemos fiarnos de ellos, porque tal vez nos internen por mares peligrosos, o nos dirijan a metas contradictorias. Es necesario hacer un replanteamiento de los contenidos, enfrentando lo tradicional con lo moderno, donde la realidad se vuelve hiperactiva e insegura, vivimos en un continuo bricolaje intentando encajar como podemos piezas que hemos recibido sueltas, y sin instrucciones de montaje y buscamos en la Psicología aplicada, las respuestas adecuadas que faciliten la comprensión y el comportamiento humano.

En cuanto a la influencia que ella tiene sobre los niños, Casas y Olmedilla (1994), creen que la televisión influye sobre las representaciones que ellos tienen de la infancia y

de sus funciones dentro del contexto socio-cultural en que viven. El problema radica en que la imagen que transmiten es contradictoria, incluso “esquizofrénica”, una imagen entre la realidad —el niño víctima— expresada en los noticieros y la fantasía —bondades de la infancia— expuesta en la publicidad.

Se interpreten como agentes positivos o negativos, es innegable el poder socializador de los medios de comunicación de masas y en especial de la televisión. Hoy nadie duda de la sorprendente influencia de los medios de comunicación, siendo increíble la capacidad de concentración de la atención pública y de variación de actitudes que pueden lograr, influyendo de alguna manera en su comportamiento. Tanto la familia como la escuela los utilizan pero son entes —por características propias— de socialización, que tienen la dificultad de que el adulto no puede asimilar toda la información que ellos vierten, con la misma cadencia que el niño, por lo cual aquellos —padres, maestros— interactúan con los hijos poco o nada en lo que se refiere a los medios o asumiendo una actitud represiva (Casas y Olmedilla, 1994).

Sus bondades o sus ventajas se expresan como instrumentos de la cultura de masas y sus mensajes en el tiempo y en el espacio se convierten en “instrumento natural” (Lledó, 1995) para acelerar nuestras apetencias y para situarnos real o ficticiamente en el mundo y en la cotidianidad. Defendiendo alguna de sus bondades, Alcaráz (1995) entiende que a través de la televisión, el individuo es informado de su ubicación en la sociedad, configurando con relativa precisión las ideas lícitas en el campo de la ética, la estética y la política. Navarro (1995), resume el papel socializador de la televisión diciendo que ésta debe ayudar al desarrollo y generalización de los valores que constituyen el núcleo fundante de la ética mínima social, como también debe servir de instrumento al cultivo y profundización de las aspiraciones estéticas generalizadas; porque la televisión ha de ser y es un medio educativo, formativo y socializador del ser humano, dimensión proyectiva que dibuja sus fines sociales.

Por su parte, Rojas Marcos (1995) subraya el potencial que encierran los medios de comunicación y especialmente la televisión. Son el instrumento de influencia social más poderoso que existe. El desafío ante nosotros se centra en el uso que hacemos de ellos. Los medios pueden liberalizar y enriquecer a la sociedad o hacerla más rígida y cerrada, pueden fomentar la democracia o favorecer un régimen totalitario, pueden alienar y

embrutecer o socializar y educar, promover la tolerancia o alimentar la intransigencia, avivar el progreso o forzar el estancamiento, narcotizar o despertar, humanizar o endurecer, oscurecer o iluminar.

De este modo, resumiendo sobre los conceptos vertidos hasta aquí podemos afirmar, que los medios de comunicación tienen un incuestionable poder de socialización, reforzada por su intrusión en el seno familiar como un miembro más, convirtiendo (Musitu et al, 1986), su contenido en una característica típica del endogrupo y por lo tanto en norma y no simplemente en una información y/o influencia externa.

1.8 EL PROCESO DE SOCIALIZACION Y LOS VALORES

La internalización de valores en los niños se hace de forma lenta hasta que comienza a aparecer el criterio personal de valoración, reflejado en la opinión personal, actitudes y conductas. Las peculiaridades distintivas de cada ambiente también tienen su impronta en el desarrollo del niño y su moral. En la primera infancia, el niño muestra un aprendizaje social, observacional, simbólico y vicario, en el que los refuerzos positivos y el modelaje dan como resultado la inculcación de estos rasgos primarios de moralidad.

En unos estudios realizados por Bandura (1986), se destaca que los niños tienden a cambiar sus criterios de valoración moral para situarlos en la dirección de los juicios de sus modelos, o lo que es lo mismo, los niños tienden a imitar a sus modelos y sus juicios de valor. La segunda infancia coincide con el ingreso obligatorio al sistema escolar y es allí donde se inicia la educación moral. Gracias al aprendizaje vicario, el niño vivencia las consecuencias de sus actos y va aprendiendo a evitar las experiencias poco gratas, dando inicio a la justificación de su conducta moral. Para Gutiérrez (1995), los valores actúan como autocensura de la conducta, anticipándose a ella, por lo que los juicios morales rigen la conducta del individuo.

Los centros escolares, como organizaciones sociales, inciden en la formación del carácter y en la conducta de sus miembros. Pero también y tal y como se ha apuntado anteriormente, además de la familia y la escuela, los medios de comunicación social conforman un todo en el proceso de socialización, teniendo en diferentes momentos de la vida mayores o menores influencias en el individuo, y donde siempre son focos de

influencia. En el caso específico de la televisión hay que destacar el efecto innegable que tiene en el niño y el adolescente lo que éste ve, lo que escucha e intuye a través de los diferentes programas, y en los comentarios que le acompañan.

En un estudio realizado por Martínez y García (2006), donde se analizó la relación entre los estilos de socialización parental y sus efectos en los adolescentes españoles, se observó la prioridad que los adolescentes daban a los valores de auto-transcendencia, representados, según la teoría de Schwartz, por el interés por el bienestar y los intereses de otras personas (universalismo y benevolencia) y los valores de conservación, que enfatizan el orden, la armonía, el autocontrol, las relaciones no violentas (seguridad, conformidad y tradición) y la autoestima de los adolescentes (medida con cinco dominios: académico, social, emocional, familiar y física).

Los resultados mostraron que los adolescentes españoles educados en hogares indulgentes conseguían los mismos, o mejores resultados en autoestima y en valores de autotranscendencia y conservación que los adolescentes educados en familias autoritativas.

Los estilos de socialización se relacionaban con dos dimensiones de la autoestima — académica y familiar— y con todos los valores de auto-transcendencia y conservación. Los hijos de padres indulgentes mostraron las mayores puntuaciones en autoestima, mientras que los hijos de padres autoritarios obtuvieron peores resultados.

Por otra parte, no se dieron diferencias en la prioridad que los hijos de padres autoritativos e indulgentes daban a los valores de autotranscendencia y conservación, mientras que los hijos de padres autoritarios y negligentes son los que asignan, en general, la menor prioridad a todos estos valores. Este resultado confirma y amplía otras investigaciones previas realizadas en España y evidencia la influencia positiva que el estilo de socialización indulgente tiene sobre la autoestima de los adolescentes españoles.

Los resultados sugieren que si los padres utilizan la responsividad (el dialogo, el razonamiento y el afecto) para socializar a los hijos, los menores concederán mayor prioridad a los valores de autotranscendencia y conservación.

Por contrario, los hijos de familias autoritarias y negligentes, caracterizadas por una baja utilización de las técnicas de dialogo y afecto, son los que menos priorizan los valores

de autotranscendencia y conservación. Además, el empleo de prácticas impositivas, que incluyen la utilización de coerción verbal, coerción física y privación, no parece afectar a la internalización de estos valores en los adolescentes españoles, siendo por lo tanto igual la internalización en los hijos de padres autoritativos (usan estas prácticas) que en los hijos de padres indulgentes, que no emplean prácticas impositivas.

Sin embargo, el empleo de prácticas impositivas, sí que afecta a la autoestima del hijo, perjudicando la misma. De este modo los adolescentes procedentes de hogares indulgentes muestran una mayor autoestima (académica y familiar), que los adolescentes que proceden de hogares autoritativos, siendo los estilos de socialización que peor se relacionan con la autoestima el estilo autoritario y el estilo negligente.

A diferencia de la población norteamericana, donde los padres autoritativos consiguen proporcionar a sus hijos apoyo emocional, mediante el empleo del afecto y la aceptación, a la vez que establecen guías y límites a la conducta de los hijos, mediante la exigencia, el castigo y el uso del control, en la población española, el razonamiento sería suficiente para establecer los límites en la conducta de los hijos. Estos resultados concuerdan con otros resultados similares obtenidos en España (Musitu y García, 2001, 2004) Italia (Marchetti, 1997), México (Villalobos, Cruz y Sánchez, 2004) o Brasil (Martínez y García, 2008; Martínez, García y Yubero, 2007).

CAPITULO I. MARCO TEÓRICO

MODELO DIMENSIONAL: DE PRÁCTICAS DE SOCIALIZACIÓN A ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN

2.1 LOS ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL: EVOLUCIÓN CONCEPTUAL

La constelación o patrones de educación, formación, prácticas, actitudes y tácticas paternas habituales en la interacción entre padres e hijos han recibido a lo largo de los años varias denominaciones: *estrategias de socialización, estilos educativos paternos, estilos paternos de socialización, estilos parentales, etc.* Para el estudio de la socialización del niño, en el seno de la familia, se han combinado diferentes enfoques teóricos (psicoanalítico, teorías del aprendizaje, enfoque humanista, etc.), surgiendo diversos modelos en los que se tienen en cuenta variables tales como el control, la comunicación o la implicación afectiva entre los miembros de la familia, siendo de la interrelación de las variables que se producen en las prácticas educativas parentales, de donde surgen los diferentes estilos educativos.

Si bien los primeros modelos teóricos sobre estilos educativos paternos, aparecen sobre 1930, será a finales de la década de los 60 y principios de los 70, cuando surgen como un intento global para satisfacer la necesidad de los investigadores, de dar una coherencia teórica y un sentido práctico a los dispersos y numerosos estudios acumulados sobre las prácticas educativas paternas y sus efectos socializadores. Durante estos años, en todos los estudios revisados se observa que existe una importante tradición en la búsqueda de patrones estables en la socialización parental y desde esas fechas se han depurado sensiblemente los diferentes modelos teóricos hasta llegar a un modelo relacional que tienen en cuenta tanto a los padres como a los hijos, así como al contexto en el que se produce la interacción.

Coloma, desde la pedagogía, utiliza el nombre de 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).

Las preguntas concretas a las que ha pretendido responder la investigación en el área de la socialización parental podrían concretarse en dos:

- ¿De qué modo los padres socializan a sus hijos?
- ¿Qué repercusiones tienen en los hijos las formas de socialización parental?

Si el término *socialización* se sustituye por el de *educación*, se puede observar que estos dos interrogantes son compartidos por la mayoría de los padres y el resto de los miembros de la sociedad. De este modo y en relación a la primera pregunta, podemos observar que las formas concretas en que los padres socializan a sus hijos pueden variar ampliamente, hasta el punto tal, que reunir un repertorio extenso y exhaustivo de todas ellas se convierte en un trabajo prácticamente inviable y, posiblemente, infructuoso.

Uno de los primeros jalones son los estudios de Orlansky (1949) quien después de revisar un amplio rango de prácticas parentales, intentando relacionar las prácticas concretas de socialización de los padres y sus efectos sobre la personalidad de los hijos, concluyó que una disciplina parental específica, no ejercía una influencia invariable y concreta en los niños y que, en todo caso, era necesario ponderar dicha influencia con las actitudes parentales asociadas, siendo difícil establecer relaciones consistentes entre ellas. *«...una disciplina parental específica no ejerce una influencia psicológica invariable y concreta en los niños, y el efecto que tenga en éstos únicamente se puede ponderar estudiando las actitudes parentales asociadas con su administración»* (pp. 7-8).

A fin de superar estas dificultades, Schaefer (1959), en su investigación sobre la socialización paterno-filial, estableció y agrupó en una fase previa, que denominaba *"molar"*, un conjunto de prácticas parentales en una serie de categorías denominadas;

autonomía económica, ignorancia, castigo, percepción del niño como una carga, severidad, empleo del miedo para controlar al hijo y expresión de afecto (Schaefer, 1959, 1965).

Otros estudios, mediante la técnica estadística del análisis factorial, sustituyeron esta fase teórica previa por una interpretación posterior de las prácticas parentales que agrupaba cada factor. De esta manera, se identificó, entre otros, el factor “*control*” que relacionaba prácticas parentales como; *la utilización del castigo físico, las sanciones mediante la agresión o los fracasos al imponer las normas familiares* (Sears, MacCoby y Levin, 1957 y Whiting y Child, 1953).

En la gran mayoría de modelos teóricos de los trabajos sobre socialización que han surgido a lo largo de estos años, si bien, han variado, en lo referente a la metodología y técnicas para validarlos, se constata una gran coincidencia al señalar *dos grandes dimensiones para explicar las prácticas parentales de socialización*.

De este modo nos encontramos que los investigadores pioneros, diferían en el énfasis teórico que concedían a la cuestión de si los padres recurrían al control (Watson, 1928) o al apego (Freud, 1933 y Rogers, 1960) para socializar a sus hijos. Symonds (1939) definía las dimensiones de socialización de *aceptación/rechazo y de dominio/sumisión*; Baldwin (1955) las de *calor emocional/hostilidad e indiferencia/compromiso*; Schaefer (1959) las de *amor/hostilidad y autonomía/control*; Sears, MacCoby y Levin (1957) las de *calor y permisividad/inflexibilidad* y Becker (1964) las de *calor/hostilidad y restricción/permisividad*. En un área de conocimiento muy próxima (apego y estilos maternos), McDonnald y Pien (1982), al estudiar los tipos de interacción madre-hijo, diferenciaron entre *estilo directivo*, en el que el propósito de la madre en la interacción es dirigir o controlar la conducta del niño y para ello utiliza frecuentemente imperativos, reguladores de la atención y monólogos, y *estilo conversacional*, en el que la madre pretende estimular la participación del niño en la conversación mediante preguntas y una regulación fluida de los turnos de intervención.

Beavers y Hampton (1995), desde un enfoque sistémico y con una gran carga clínica, partiendo de los estudios de Erikson (1963) sobre las tribus norteamericanas de los Yurok y Siux y de las investigaciones de Stierlin (1972) sobre la separación de los

adolescentes del grupo familiar, propusieron un modelo conformado por dos tipos de patrones de relación familiar (*familias centrípetas* vs. *familias centrífugas*) basado en los vectores psicológicos que dominan la dinámica vinculación – desvinculación en las relaciones padres-hijos. Su estudio concluyó sugiriendo que las familias sanas modifican sus estilos de relación en función del momento evolutivo familiar.

A partir de todos estos precursores, el desarrollo de la investigación sobre estilos parentales de socialización ha sido especialmente fecundo y han surgido numerosos modelos teóricos que, independientemente de las técnicas empleadas para su validación y de la terminología utilizada, han coincidido en señalar la existencia de dos grandes dimensiones en las prácticas parentales.

De este modo encontramos que Symonds (1939) proponía las dimensiones *aceptación / rechazo* y *dominio / sumisión*; Baldwin (1955) proponía las dimensiones de *calor emocional / hostilidad*, e *indiferencia / compromiso*; Schaefer (1959) las de *amor / hostilidad*, y *autonomía / control*; Sears, *et al.* (1957), propusieron las dimensiones de *calor*, y *permissividad / inflexibilidad*; y Becker (1964) propuso las dimensiones de *calor afectivo / hostilidad*, y *restricción / permissividad*. Ante esta diversidad, Rollins y Thomas (1979) realizaron una excelente revisión de 235 trabajos científicos, concluyendo que, a pesar de las diferentes denominaciones, todas ellas presentaban similares connotaciones. Por su parte, propusieron la utilización de las denominaciones *apoyo* e *intento de control*.

Acorde con la revisión de Rollins y Thomas (1979) la variable *apoyo* no plantea problemas, ya que la mayoría de las connotaciones y denotaciones vinculadas a las diferentes etiquetas (aceptación, amor, afectividad...), han sido relativamente similares. Por el contrario, estos autores consideran que la variable *intento de control* ha sido mucho más problemática, ya que aunque algunos investigadores han utilizado el término *poder* como indicador del potencial latente de los padres para inducir a sus hijos a obedecer (Heilbrun y Waters, 1968; Thomas y Weigter, 1971), mientras que otros autores lo usan como un indicador del proceso o intento de control de los niños, distinguiendo a su vez, entre diferentes tipos de intentos de control (Hoffmany Saltzstein, 1967).

Rollins y Thomas (1979) diferencian distintas facetas del control paterno, y junto al *apoyo*, proponen dos variables: *poder* e *intento de control* (Rollins y Thomas, 1979b). Para

Rollins y Thomas, la dimensión *intento de control* es multidimensional, en contraste con la dimensión apoyo.

El *intento de control* se define como la conducta de un padre hacia un hijo con el intento de dirigir la conducta de éste de una manera deseable para los padres. Operacionalmente es la suma de frecuencias de conductas emitidas por los padres que intentan dirigir la conducta de los hijos (*consejos, recomendaciones, sugerencias, castigos, amenazas...*). El *apoyo* se entiende como la conducta expresada por un padre hacia un hijo, que hace que el niño se sienta confortable en presencia del padre, favoreciendo la percepción en la mente del niño, que es aceptado como persona (Thomas, Gecas, Weigert y Rooney, 1974). Esta variable, se plasma operacionalmente, mediante la suma de frecuencias de conductas parentales con sentido positivo, hacia el niño - *alabanzas, elogios, aprobación, ayuda, cooperación, ternura, afecto físico...* - (Strauss y Tallman, 1971). El *poder* por el contrario, se interpreta como el potencial que un individuo tiene para obligar a otra persona a actuar de modo contrario a sus deseos (Hoffman, 1970).

Hoffman (1970), describe los siguientes modelos: *afirmación de poder (power assertion)* que supone el uso de castigos físicos, amenazas verbales, retiradas de privilegios y una gran variedad de técnicas coercitivas; *retirada de afecto (love withdrawal)* utiliza el enfado de los padres y la desaprobación ante las conductas negativas, ignorando al niño sin hablarle ni escucharle; y, la *inducción (induction)* que conlleva connotaciones positivas, ya que, a través de explicaciones de normas, principios, valores y del ofrecimiento de razones para no comportarse mal, trata de «inducir» una motivación intrínseca en el niño. La inducción es el medio de control más indirecto que enfatiza las consecuencias negativas del daño causado a otros, fomentando la empatía hacia éstos. Por el contrario, la afirmación de poder y la retirada de afecto son un medio de control más directo que llevan a una motivación extrínseca, según la cual hay que portarse bien para evitar el castigo.

French y Raven (1959) identificaron cinco tipos de poder, de carácter aditivo, en las relaciones sociales: *poder de recompensa, poder coercitivo, poder referente, poder legítimo, y poder de experto*. Smith (1970) aplicó dichas categorías de poder a las relaciones padres-hijos aglutinando las categorías de poder de recompensa y poder coercitivo en una sola variable (*poder de coerción de resultados*).

Pero 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 presentaba 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.

Será a partir de los años 60 cuando aparezca la contribución más significativa en este campo, debida a Diana Baumrind. Esta autora ha llevado a cabo investigaciones sobre socialización familiar los últimos treinta años y su trabajo representa un punto de referencia fundamental en el campo del apoyo y control parental, la autonomía y el desarrollo del hijo. Baumrind (1966, 1967, 1968, 1971, 1972, 1978, 1991a, 1991b, 1996, 1997) pretendía descubrir si determinados estilos educativos de los padres correlacionan con el desarrollo de cualidades y características en el niño y en sus trabajos, más que estudiar dimensiones aisladas, se consideran grupos de características que suelen aparecer simultáneamente.

Baumrind (1967, 1971) propuso la primera tipología de estilos educativos parentales, a partir de numerosas investigaciones con familias de menores en edad preescolar, en las que utilizaba métodos observacionales, encuestas y autoinformes.

Diana Baumrind realiza su investigación con 134 niños y niñas, menores de tres años, que estaban escolarizados. Las madres y los padres eran entrevistados y, a la vez, se observaba la conducta que empleaban éstos con los hijos, mientras se realizaba la entrevista. Su investigación tiene como objetivo conocer el impacto de las pautas de conducta familiares y su repercusión en la personalidad del niño. De la combinación de estas variables: control, afecto y comunicación, Baumrind resalta *tres estilos educativos paternos*, mediante los que los progenitores controlan la conducta de sus hijos: a) «authoritarian discipline» o estilo autoritario; b) «permissive discipline» o estilo no restrictivo, permisivo; y c) un estilo que bautizó como autoritativo, «authoritative discipline». Había considerado que el último estilo tendría mejores resultados que los otros dos. Constató dos dimensiones subyacentes en las relaciones paterno-filiales: *la aceptación y el control parental*.

Los resultados obtenidos por Diana Baumrind, al comparar los distintos estilos parentales, confirmaban sus hipótesis y han llegado a ser ampliamente conocidos. En síntesis, en su investigación nos demuestra cómo en el marco del hogar en el que se prestan atenciones y cuidados a los niños de edad preescolar y se exigen ciertos niveles de control, se fomenta en los niños madurez y competencia. Por el contrario, estos niveles no se consiguen si se utiliza una disciplina autoritaria, severidad en los castigos o abundantes restricciones y protección excesiva. Así, los niños de padres autoritativos, comparados con los de padres autoritarios o permisivos, eran más maduros y competentes.

Posteriormente, Baumrind, en 1977, estudió la conducta de la misma muestra, cuando los niños tenían 8/9 años de edad y observó que los niños de familias democráticas tenían elevadas competencias sociales y cognitivas; los de progenitores autoritarios se situaban en un nivel medio y los niños de padres permisivos tenían niveles más bajos. Trabajos posteriores han mostrado que, en la adolescencia, se mantenían los mismos efectos.

Baumrind estuvo influenciada por los estudios predominantes de la época, e hizo un análisis exhaustivo de las prácticas educativas de los progenitores atendiendo principalmente al patrón de control ejercido por los padres. El trabajo de dicha autora recibe influencias de Kurt Lewin y su equipo de investigación, quienes aplicaron su teoría al ámbito de la familia y el matrimonio.

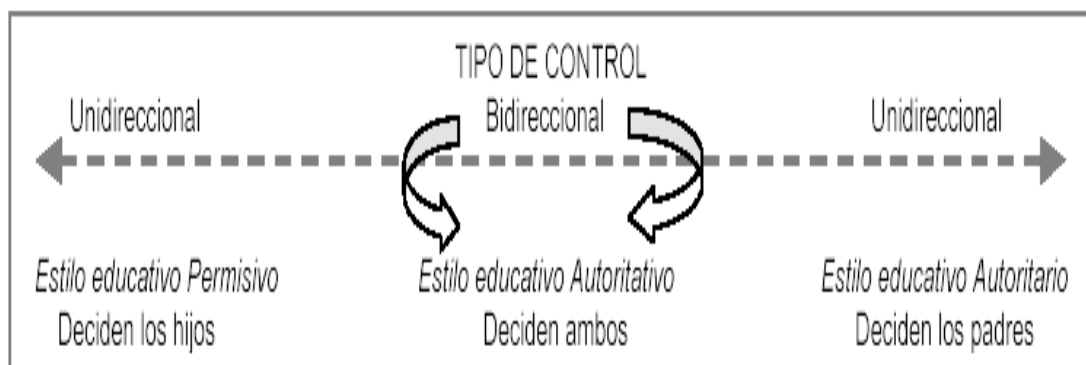
Lewin reconocía la importancia de la familia como un campo interpersonal y reflexionó sobre aspectos como el orden de los hermanos, la composición familiar y la interdependencia de los esposos. Sus trabajos influyeron en Diana Baumrind quien, continuando la tradición lewiniana del estudio de los grupos, escogió, como tema principal de su tesis doctoral, la autoridad en los grupos de discusión. Pero Diana Baumrind se hizo famosa por el estudio de la autoridad en el ámbito de las relaciones padres-hijos, convirtiéndose en una pionera en el estudio de los estilos parentales de socialización. Al igual que Kurt Lewin, Diana Baumrind reconocía los déficits del control autoritario.

Fruto de este análisis, propuso la existencia de dos dimensiones subyacentes en las relaciones paterno-filiales: la *aceptación* y el *control parental*, que le permitieron identificar tres estilos básicos de control parental, cualitativamente diferentes: democrático

(*authoritative*), autoritario (*authoritarian*) y permisivo (*permissive*). A partir de ellos, considerando los descriptores de conductas parentales específicas, extraídas de las escalas de *Evaluación de Conducta Parental* (EECP), agrupadas mediante análisis de cluster en *núcleos conductuales* (Musitu, et al., 1988), y diferenciando entre padres y madres, estableció una tipología de educación del niño distinguiendo ocho estilos de disciplina parental: *autoritario, autorizativo, autorizativo-inconformista, inconformista, permisivo-inconformista, permisivo, rechazante -negligente y autoritario rechazante-negligente* (Baumrid, 1967b, 1971a). De los resultados obtenidos por Baumrid, parece desprenderse que las dimensiones aglutinantes de su tipología son *la severidad y la inducción/poder* (*parental demandingness, y parental responsiveness*). Ambas dimensiones resultan afines a las ofrecidas por Rollins y Thomas (1975, 1979).

No obstante es importante señalar que, si bien la descripción de estas tres categorías ha sido ampliamente difundida, esta tipología representa tendencias más que una clasificación cerrada. En la práctica educativa, las situaciones son más complejas y es difícil encasillar a las familias en una u otra tipología. Por ello, el aspecto más relevante de la tipología, desde nuestro punto de vista, es el análisis de las dimensiones implicadas en las prácticas educativas y cómo son utilizadas

Figura 2 Definición de Estilos Educativos, según el tipo de control paterno (Baumrind, 1967; 1991. Alonso, 2005.)



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). En esta misma línea, en el trabajo realizado por Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch (1994), a partir de los autoinformes de 4000 adolescentes americanos, se obtienen también dos dimensiones

con connotaciones similares: *aceptación / implicación e inflexibilidad / supervisión*. De este modo, se convierte en uno de los principales modelos, y que mayor capacidad generativa de nuevas investigaciones ha mostrado, Baumrid (1968, 1971a, 1971b, 1989).

Un par de décadas más tarde, Maccoby y Martin (1983), reformularon la propuesta de Baumrind y propusieron un modelo que partía de dos dimensiones globales básicas: *exigencia – no exigencia paterna*, y *disposición – no disposición paterna a la respuesta*. Se redefinieron los estilos parentales en función de dos aspectos: a) *el control o exigencia*: presión o número de demandas que los padres ejercen sobre sus hijos para que alcancen determinados objetivos y metas; b) *el afecto o sensibilidad y calidez*: grado de sensibilidad y capacidad de respuesta de los padres ante las necesidades de los hijos, sobre todo, de naturaleza emocional.

Según estos autores, de la combinación de las dimensiones mencionadas y de su grado, se obtienen cuatro estilos educativos paternos: estilo autoritario-recíproco autoritario-represivo, permisivo-indulgente y permisivo-negligente. El estilo permisivo que Baumrind había descrito fue dividido por MacCoby y Martin en dos estilos nuevos, al observar que la permisividad presentaba dos formas muy diferentes: el estilo permisivo-indulgente y el permisivo-negligente, este último desconocido en el modelo de Diana Baumrind y que se asocia a un tipo de maltrato.

Tal y como señala Esteve (2005) los méritos del trabajo de Maccoby y Martín consistieron en:

(1) Haber reinterpretado las dimensiones propuestas por Diana Baumrind (1971a) que al cruzarlas ortogonalmente, del mismo modo que hizo años atrás Becker (1964) con las dimensiones *restricción-permisividad*, y *calor afectivo-hostilidad*, obtienen cuatro estilos educativos paternos.

(2) Haber ampliado el significado del concepto *responsividad*, empleado por primera vez por Ainsworth y Bell (1971), con un enfoque marcadamente conductista, para referirse a la contingencia u ocurrencia de respuestas maternas a las señales de los hijos. Con Maccoby y Martin, este concepto tiene implícita la disposición paterna a la respuesta a las señales lanzadas por los hijos, pero también se tiene en cuenta la reciprocidad de influencias, la comunicación abierta y bidireccional y el afecto e implicación paterna.

(3) Haber desdoblado el estilo permisivo de Baumrind en los estilos indulgente y negligente. De este modo, 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 definieron 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 negligentes, como a aquellos que se mostraban totalmente indiferentes al comportamiento de sus hijos, presentando bajos niveles en ambas dimensiones.

Tabla 1. Estilos educativos paternos según Maccoby y Martin (1983)

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

Más recientemente, Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch (1994) han identificado dos dimensiones similares que denominaron: *aceptación / implicación*, que se correspondería con el apego, la aceptación, el amor...; e *inflexibilidad / supervisión*, que se corresponde con la disciplina, el castigo, la privación, el control, etc.

También Parker y Gladstone (1996) plantean, del mismo modo, cuatro estilos parentales, resultado del cruce entre las dimensiones *cuidado y control / protección*. Partiendo de este modelo, Parker, Tupling, y Brow (1979) desarrollaron la *Escala de lazos parentales*. Se trata de una escala tipo Likert (con 4 puntos) destinada a medir las características percibidas por un individuo en relación a sus padres, en base a recuerdos. La escala está formada por 12 reactivos de cuidado y 13 de protección. Del cruce de ambas dimensiones se generan las regiones de *Cuidado óptimo* (alto cuidado y baja sobreprotección), *Compulsión afectiva* (excesivo cuidado y excesiva protección), *Control*

sin afecto (sobrepotección y escaso cuidado) y *Negligente o descuidado* (bajo cuidado y baja protección).

También existen modelos que propugnan la existencia de tres dimensiones como el de Panenka (1990) - *control paterno, aceptación paterna y autonomía del hijo*-, o el de Schwartz, Barton-Henry y Pruzinsky (1985) - *aceptación, control firme y control psicológico* -.

No obstante y en líneas generales, los modelos explicativos basados en las dos dimensiones utilizadas por Maccoby y Martin (1983) son los que mayor impacto e importancia han adquirido para el análisis del estilo de los estilos de educación parental. De este modo, existe una gran coincidencia en la identificación de dos fuentes principales de variabilidad en la conducta parental (Musitu, Moliner, García, Molpeceres, Lila, y Benedito, 1994): el *apoyo-implicación-aceptación* (apego, aceptación, amor, etc.) y el *control-severidad-imposición* (disciplina, castigo, privación, control, supervisión etc.).

Al suponer que estas dos dimensiones son independientes y ortogonales, en el sentido de que la medida de una no está relacionada con la de la otra, se pueden caracterizar *cuatro estilos parentales de socialización: el autorizativo*, con alta aceptación / implicación y alta coerción / imposición; *el permisivo*, con alta aceptación / implicación y baja coerción / imposición; *el autoritario*, con baja aceptación / implicación y alta coerción / imposición; y *el negligente*, con baja aceptación / implicación y coerción / imposición (Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994).

Por lo tanto y 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 educación infantil y adolescente: *aceptación/apoyo parental y supervisión/control parental*.

Desde este enfoque se analiza al proceso de socialización parental, como el estudio de un conjunto de elementos o dimensiones independientes entre sí. De este modo, aunque la denominación de los ejes varía entre los distintos autores, existe una importante coincidencia en aceptar que los estilos parentales se explican mediante un modelo bidimensional cuyos componentes podríamos denominar genéricamente como *Aceptación /*

Implicación y Severidad/ Imposición (Barber, Chadwick y Oerter, 1992; Barnes y Farrell, 1992; Foxcroft y Lowe, 1991; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Paulson y Sputa, 1996; Shucksmith, Hendry y Gelendinning, 1995; Smetana, 1995; y Steinberg et al., 1994).

En nuestro país la mayoría de estudios han utilizado estas dos dimensiones ortogonales (Gracia, 2002; Martínez, 2003), destacando especialmente la propuesta de Musitu y García (2001), que parten de dicho modelo teórico bidimensional para desarrollar la Escala de Socialización Parental en la Adolescencia (Musitu y García, 2001).

Presentamos en la tabla siguiente la trayectoria histórica que han seguido los estudios encaminados a la identificación de dichas dimensiones.

Tabla 2. 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 | NOMBRES 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 |

En relación a la cuestión planteada con anterioridad de *cómo influyen en los hijos los estilos parentales de socialización*, se hace referencia a los cambios en el comportamiento del hijo sobre la base de la relación que mantiene con los padres.

No obstante y antes de mencionar las investigaciones realizadas en esta línea, hay que tener en cuenta, que no es fácil establecer una relación unívoca entre unas pautas de actuación del padre y una respuesta del hijo sin analizar el contexto. Así podemos observar, por ejemplo que Chapman (1979) constató, en un estudio experimental, que en aquellas situaciones en las que los niños estaban muy distraídos, las órdenes claras y simples de sus madres resultaban más eficaces que el razonamiento y el diálogo para conseguir que éstos se comportaran correctamente. De este modo, una actuación aislada, en un contexto determinado, no permite caracterizar la relación que los padres tienen con sus hijos, sino que tan solo es un episodio más de esta larga y compleja relación.

Por el contrario, las pautas de comportamiento de los padres con los hijos en múltiples y diferentes situaciones, sí permiten definir un estilo de actuación de los padres, estilo que antes hemos denominado de socialización.

No obstante y al igual que ocurre en toda relación interpersonal, es difícil poder establecer una relación casual unidireccional, en la que sea posible determinar si la respuesta del hijo es consecuencia de la actuación del padre o viceversa, puesto que indudablemente ambas están condicionadas y supeditadas.

Para analizar cualquier actuación, de los padres o de los hijos, es necesario conocer también la del otro miembro de la interacción, así como el contexto en el que se produce.

El estilo de la relación será, por tanto, un determinante de las conductas concretas de ambos en determinado contexto y, a su vez, permitirá, a través de esas actuaciones, determinar el estilo que las caracteriza. Los estilos de socialización parental se definen por lo tanto, por la persistencia de ciertos patrones de actuación y las consecuencias que esos patrones tienen para la relación paterno-filial.

En esta línea también se dispone de gran número de investigaciones. En ellas se han relacionado las dos dimensiones principales de la socialización a las que antes nos hemos referido, junto con los tipos que resultan de su combinación, con varias medidas del ajuste social y psicológico de los hijos, constatando que los estilos educativos de los padres juegan un papel muy significativo en esas variables.

Algunos de los resultados estudiados son; un estilo orientado al amor -el aspecto afectivo de la dimensión *Implicación*- tiene más capacidad para desarrollar en los hijos el sentimiento de responsabilidad sobre sus propios actos que un estilo orientado al poder (Becker, 1964). También se ha comprobado que el afecto parental potencia el desarrollo de la individualidad, mientras que la severidad y la coerción promueve la aceptación y obediencia ciega (Peterson, Rollins y Thomas, 1985).

En la misma línea, Kelly y Goodwin (1983) afirmaban que el estilo parental democrático —que incluiría los tipos *permisivo* y *autorizativo*— alienta el desarrollo autónomo del adolescente, mientras que el enfoque parental autocrático —el *autoritario* según la tipología expuesta— promueve la conformidad sólo cuando los padres están

presentes. A partir de los trabajos de Baumrind (1967, 1971) se ha comprobado que el estilo *autorizativo* está más relacionado con las medidas de competencia social y menos con las disfunciones conductuales (para una revisión ver Baumrind 1989, 1991).

Finalmente y a fin de resumir esta aproximación conceptual, podemos decir que 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 están relacionadas y las dos, nos aportan niveles de análisis y resultados muy interesantes para el desarrollo de los menores y para diseñar propuestas de intervención familiar.

2.2 UN MODELO RELACIONAL DE LOS ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN

El proceso de socialización es un proceso asimétrico y complementario, que necesita de un agente socializando y otros agentes socializadores (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1985). En la familia, es necesario que padres e hijos establezcan una serie de significados compartidos, que permitan delimitar y definir los límites, así como facilitar la flexibilidad de éstos y por lo tanto de la relación.

El socializando, para conseguir los objetivos de la socialización, controlar sus impulsos, ejecutar roles, y cultivar fuentes de significado (Musitu y García, 2001), necesita de la interacción con sus padres para la adquisición de valores, normas y pautas concretas de actuación, así como para conocer cuándo sus conductas y comportamientos, se adaptan y resultan adecuados a dichas normas. Ambas adquisiciones se producen como resultado de redundancias y congruencias en la relación, independientemente del contenido normativo de cada grupo social y cultural y de cada familia particular, y como resultado de las expresiones paternas, que retroalimentan las conductas de los hijos indicando si la conducta es, o no, adecuada (Emde, et al, 1991; Musitu y García, 2001; Sanders y Bradley, 2002; Wang y Li, 2003; Larzelere, 2002). Por lo tanto, el aspecto relacional que supone la

responsabilidad de los padres ante comportamientos de los hijos es una constante que trasciende a la diversidad de las normas sociales (Darling y Steinberg, 1993).

Es en esta dinámica relacional de congruencias y redundancias, donde pueden identificarse “*pautas de comportamiento de los padres con los hijos en múltiples y diferentes situaciones (...) que permiten definir un estilo de actuación de los padres*” (Musitu y García, 2001: 9) y que podemos denominar *estilo de socialización*. Dado que dicha relación es bidireccional (sólo es posible analizarla si consideramos a ambas partes y al contexto en el que se produce) el estilo de la relación determinará las potenciales conductas concretas de ambas partes, y, a partir de éstas, será posible también determinar qué estilo las caracteriza: “*Los estilos de socialización parental se definen por la persistencia de ciertos patrones de actuación y las consecuencias que esos patrones tienen para la relación paterno-filial*” (Musitu y García, 2001: 9)

Una de las más poderosas fuentes de retroalimentación paterna hacia las conductas del hijo, es la expresión de las reacciones emocionales del padre (Emde et al., 1991). Cuando el hijo se comporta en consonancia con las normas familiares esperará provocar reacciones emocionales positivas en sus padres. Por ello, cuando las expresiones de afecto y cariño se producen ante las conductas adaptadas del hijo se promueve la internalización de las normas.

2.3 INTERNALIZACIÓN DE LOS LÍMITES: AJUSTE A LA SOCIEDAD

La disciplina familiar se refiere al conjunto de estrategias y mecanismos de socialización empleados para regular el comportamiento de los hijos y tratar de desarrollar los procesos que cumplen una función psicosocial, es decir, crear un sistema de sanciones que garantice el cumplimiento de las normas preestablecidas. Realizando un estudio sobre dicho concepto, Ochaíta (1995) describe cuatro variables en la educación de los hijos:

- *Grado de control* que los padres ejercen sobre los hijos/as para inculcar normas, valores y actitudes; control que se ejerce mediante la afirmación de poder, castigos, amenazas, retirada de afecto e inducción.

- *Comunicación padres/hijos*, es decir la participación de los hijos en la toma de decisiones o la explicación de los padres/madres en relación con sus normas y decisiones.
- *Exigencia de madurez* que puede ser inferior o superior a las posibilidades de los hijos.
- *Afecto en la relación* o el nivel explícito de afectividad tanto física como psicológica.

La clasificación de los modelos o tipos característicos de disciplina familiar asociados a la cultura occidental se han basado generalmente en los tres supuestos siguientes:

- a) Los padres tienen la responsabilidad principal en la socialización de los niños.
- b) La aparente congruencia y similitud de las prácticas de socialización familiar en todas las culturas.
- c) El modo en que los padres intentan controlar al hijo o las estrategias que emplean para lograrlo (Pardeck y Pardeck, 1990; Musitu y Molpeceres, 1992).

Musitu et al (1988, 1996), sintetizan la disciplina familiar en dos dimensiones: El apoyo parental —*cariño, afecto vs. hostilidad*— y el control parental —*permisividad vs. rigidez*— como las dos principales variables en las relaciones familiares en todas las sociedades humanas (Rollins y Thomas, 1979; Ownby y Murray, 1982; Ross et al, 1983; Rohner y Pettengill, 1985).

Durante la infancia, la relación paterno-filial suele ser asimétrica, de modo que los padres utilizan su poder y autoridad para imponer sus estándares, el hijo reconoce esta autoridad en sus padres y ajusta su conducta a lo que éstos consideran como correcto e incorrecto. Sin embargo, a medida que los hijos entran en la adolescencia, las relaciones familiares se transforman y es necesario pasar de la autoridad unilateral paterna a la comunicación cooperativa con el hijo.

En las familias con hijos adolescentes, los padres se ven en la necesidad de modificar las normas y reglas familiares utilizadas hasta la llegada de ese momento. En esta nueva etapa evolutiva, resulta mucho más adecuado, por ejemplo, negociar con el hijo

el grado de supervisión y control ejercido por los padres, dentro de un marco de afecto y apoyo, que utilizar la autoridad unilateral. Debe haber entonces, mayor reciprocidad, menos diferencias de poder, y más comunicación, como elementos clave para facilitar la formación y el desarrollo del hijo adolescente. Estas son precisamente, algunas de las características de los hogares autorizativos que han sido consideradas por muchos profesionales, como las fuentes más importantes de bienestar y ajuste en la adolescencia, es decir, el balance entre el control y la autonomía del hijo, y la negociación y los intercambios comunicativos entre padres e hijos con calidez y afecto (Steinberg y Silk, 2002).

En la sociedad actual, el poder paterno sigue siendo una dimensión con identidad propia, no siendo posible desligarlo totalmente del control parental, en su relación de causalidad al manifestar sus efectos comportamentales en los hijos. El *apoyo parental* es entendido como la conducta que expresa un padre hacia su hijo a través del “yo espejo” (Cooley, 1902; Mead, 1934) o del “grupo de referencia” al que se refiere Erikson (1980). Por su parte Thomas et al (1973) y Rollins y Thomas (1979) definen el *apoyo parental* como la conducta expresada por un padre hacia su hijo, que hace que éste se sienta cómodo en su presencia, y le confirme que es básicamente aceptado como persona. Para Lila (1995), el apoyo de los padres se refleja mediante la expresión de afecto, satisfacción, comprensión y aceptación del hijo, así como en su ayuda instrumental.

Durante la etapa de la adolescencia, en el proceso de formación y desarrollo, el adolescente hace una demanda creciente de autonomía que deviene en ocasiones en conflictos familiares. Por un lado, surgen desacuerdos en cuestiones sobre las que los padres quieren seguir ejerciendo control porque entienden que los hijos no son todavía lo suficientemente maduros como para tomar elecciones razonadas; sin embargo, los adolescentes consideran que estos temas les conciernen directamente, como es el caso de las salidas nocturnas o las amistades. Por otro lado, surgen conflictos debido a que los padres esperan una mayor autonomía del adolescente en cuestiones tales como mantener la habitación ordenada o hacer las actividades escolares, mientras que los hijos, en muchas ocasiones, no conceden importancia a estas tareas.

Normalmente, estos últimos conflictos se reducen a quejas recurrentes de los padres que, finalmente, suelen ser atendidas por los hijos. Así pues, en numerosas ocasiones el

conflicto entre padres e hijos no es más que una consecuencia asociada a la búsqueda del adolescente de una mayor libertad para tomar sus propias decisiones, junto con la percepción de que esta libertad está amenazada por los padres. Además, la existencia de estos conflictos familiares debe considerarse como algo natural que no necesariamente minará las relaciones entre padres e hijos, ya que su efecto dependerá de la intimidad, el afecto y el grado de comunicación que exista entre los miembros de la familia (Motrico, Fuentes y Bersabé, 2001).

En una investigación realizada por Musitu y Gutiérrez (1984) se concluye que; la interacción paterno filial basada en el apoyo — *afectividad, razonamiento, recompensa*—, tiene gran incidencia en la autoestima del hijo, en su capacidad para adaptarse a diferentes situaciones, en su capacidad creativa y en su comportamiento. Sin embargo la relación de apoyo aparece en forma bidireccional y recíproca (Felson y Zielinsky, 1989; Coloma, 1994) constatándose que los hijos con alta autoestima tienen más probabilidades de conceder importancia a las conductas de apoyo de sus padres y menos probabilidad de ser influenciados por las conductas de rechazo (Musitu, 1995a) afectando, por consiguiente, la autoestima y el comportamiento del padre y/o de los otros significativos del ámbito familiar.

En cuanto al *control parental*, se entiende como la actitud que asume un padre hacia el hijo con la intención de dirigir su comportamiento, de manera deseable para los padres (French y Raven, 1959), teniendo relación con el dominio, restricción o severidad (Musitu et al, 1988). Este control se manifiesta mediante *actitudes orientadoras* como instruir, dar consejos, sugerir, amenazar con castigos o en *acciones de hecho* como castigar, hacer cumplir las normas, imponer restricciones y establecer reglas. Para Musitu y Molpeceres (1992), los efectos directos del control parental en la conducta del hijo no son muy claros, y afirman que la autoestima del hijo parece depender de la interpretación que éste haga de las expresiones de aceptación/rechazo de los padres (Rollins y Thomas, 1979).

La existencia de conflictos no ha de ser considerada siempre como síntoma de problemas y disfunciones familiares, sino que en realidad, cierto grado de conflicto puede resultar positivo en la medida en que ayuda al adolescente a lograr importantes cambios en los roles y relaciones en la familia. En este sentido, el conflicto puede suponer una buena oportunidad para que los padres evalúen y revisen sus propias creencias, para modificar si

fuese necesario las normas de interacción entre los miembros de la familia, así como para que todos muestren comprensión, respeto y aceptación por las opiniones de los demás (Maganto y Bartau, 2004). Además, el conflicto resultará funcional dependiendo del contexto en el que surja, de los comportamientos de ambas partes y de la forma en que sea solucionado. De este modo, cuando el conflicto se resuelve de forma constructiva, puede ser una vía para que los hijos aprendan a escuchar, a negociar, a tomar en consideración e integrar diversos puntos de vista y, en definitiva, a solucionar los problemas interpersonales eficientemente; por el contrario, cuando el conflicto familiar es destructivo, hostil, incoherente y con una escalada de intensidad, los hijos se sienten abandonados, evitan la interacción con los padres y pueden surgir problemas de ajuste emocional y comportamental importantes.

En cuanto a la autoestima de los padres se establece una relación positiva entre la menor autoestima y el mayor control, es decir, que cuanto más baja es la autoestima de los padres es más probable que sean controladores, limiten la autonomía de decisión de sus hijos y utilicen la coacción para controlar lo que consideran como conducta hostil de sus hijos (Small, 1988; Musitu y Molpeceres, 1992).

Por lo tanto y desde este prisma, *el apoyo y el control* no constituyen dimensiones de socialización diferentes e independientes, sino que conforman los extremos de una relación, donde es posible observar cómo, la no expresión de comportamientos de apoyo, se emplea como estrategia de control, o la ausencia de control se interpreta como falta de afecto (Molpeceres, 1991; Musitu et al, 1994). Por otro lado, las estrategias de control (según Becker, 1964), tienen dos categorías primarias; el estilo orientado al amor que utiliza tanto la alabanza y el razonamiento, como la retirada del afecto; y la otra categoría formada mediante el poder autoritario, generalmente asociado con el castigo físico.

2.4 LAS DIMENSIONES DE LA SOCIALIZACION FAMILIAR

El conjunto de conductas que los padres valoran como apropiadas y deseables para sus hijos, tanto para su desarrollo como para su integración social, reciben el nombre de estrategias de socialización, es decir, lo que los padres desean que ocurra respecto a sus hijos y los medios para alcanzar esos estados deseables (Goodnow, 1985). Estas metas y estrategias de socialización que emplean los padres con los hijos tienen que ver con el tono

de la relación, con el mayor o menor nivel de comunicación (aceptación-rechazo, calorfrialidad, afecto-hostilidad, proximidad distanciamiento) y con conductas para encauzar el comportamiento del niño o la niña (autonomía-control, flexibilidad-rigidez, permisividad-restricción), siendo diversas las variables fundamentales o dimensiones que se combinan y se han formulado para dar como resultado unos estilos educativos determinados.

Desde mediados del siglo pasado se han venido identificando en las relaciones padres-hijos al menos dos variables en las prácticas educativas parentales, consideradas fundamentales en la socialización de los hijos, variables denominadas como «dominio-sumisión» y «control-rechazo», y que Rollins y Thomas (1979) las definen como «intentos de control» y «apoyo parental».

Gran parte de la literatura que aborda la interacción familiar se refiere a la descripción de estas dos dimensiones (Erikson, 1963; Hoffman, 1975a; Baumrind, 1991a; Flaquer, 1993; Musitu, Román y Gutiérrez, 1996; Molpereiches, Llinares y Musitu, 2001; Gadeyne, Ghesquière y Onghena, 2004). Todos estos autores constatan la variedad de pautas que pueden emplear los padres en las estrategias de socialización de sus hijos basadas en las dimensiones de apoyo y control parental.

Por ejemplo, cuando un niño o niña se porta mal, algunos padres opinan que lo más educativo es retirarle un privilegio (no ver la televisión o no salir a jugar); otros opinan que lo mejor es sentarse a hablar con ellos y analizar su comportamiento; otros pueden opinar que lo mejor es dejar a los hijos a «su aire» para que aprendan por sí mismos. Sin duda, todos los padres desean lo mejor para sus hijos, pero lo importante es conocer el modo en que aparecen las distintas estrategias educativas, de acuerdo a condicionamientos como la edad, la situación en particular, o la madurez psicológica del niño en cada momento educativo.

Dichas dimensiones se han disgregado con el paso del tiempo durante los últimos años, se han considerado cuatro aspectos distintos en las conductas de los progenitores: afecto en la relación, el grado de control, el grado de madurez y la comunicación entre padres-hijos (Moreno y Cubero, 1990; Solé, 1998; Ochaita, 1995).

Estas dimensiones y su combinación procuran unas experiencias educativas diversas que los niños viven en su familia y que naturalmente influirán en su desarrollo. En

este sentido, el *apoyo* se define como conducta expresada por un padre o la madre hacia un hijo, que hace que el niño se sienta confortable en presencia del mismo y confirme, en la mente del niño, que es básicamente aceptado como persona (Thomas, Gecas, Weigert y Rooney, 1974; Rollins y Thomas, 1979).

Esta variable ha tenido gran número de etiquetas relativamente similares: aceptación, educación o amor y conductas parentales como las alabanzas, elogios, aprobación, estimulación-aliento, ayuda, cooperación, expresión de términos cariñosos, ternura y el afecto físico. Estas conductas son consideradas como «sanciones sociales positivas difusas» por los sociólogos y antropólogos sociales, como «estímulos reforzantes positivos» por los psicólogos del aprendizaje y como «caricias positivas» por los psicólogos transaccionales (Musitu, Román y Gracia, 1988, 105).

Por otra parte, el intento de *control* se define como la conducta de un padre hacia un hijo con el objeto de dirigir la acción de éste de una manera deseable para los padres (Musitu, Román y Gracia, 1988, 106). Esta concepción es coincidente con la disciplina familiar y se utilizan términos como dominancia, restricción o coerción. Es una dimensión crucial en el desarrollo de la persona, puesto que a través de la guía y el control que ejercen los otros aprendemos a regular y controlar nuestra conducta de manera autónoma.

El *grado de madurez* se relaciona con los retos y exigencias que los progenitores imponen a sus hijos. La capacidad para establecer un *ambiente comunicativo* es otra de las dimensiones en que las prácticas educativas se distinguen. Dicha dimensión se refiere a la posibilidad de crear una dinámica en la que es posible explicar de manera razonada las normas y las decisiones que se toman teniendo en cuenta el punto de vista de los otros. Permite compartir problemas, conflictos, dudas, satisfacciones, etc. Estas variables, junto con el *poder*, que se define como el potencial que un individuo tiene para obligar a otra persona a actuar de modo contrario a sus propios deseos, serán utilizadas para explicar las conductas socialmente competentes e incompetentes de los niños.

Por otra parte, Schwarz, Barton-Henry y Pruzinsky (1985) definieron las prácticas de socialización familiar en tres dimensiones o ejes fundamentales:

a) Una dimensión de *aceptación* que abarcaría desde la implicación positiva, el centrarse en el hijo hasta el rechazo y la separación hostil.

b) Una dimensión de *control firme* que implica grados diferentes tales como el refuerzo, la falta de refuerzo, la disciplina laxa o la autonomía extrema.

c) Una dimensión de *control psicológico* en la que se incluyen grados como la intrusión, el control hostil, la posesividad y la retirada de la relación.

Asimismo, Coloma (1993a, 48) destaca las variables siguientes, enmarcadas en dos polos opuestos: a) control firme en contraposición a control laxo; b) cuidado y empatía en contraposición a rechazo e indiferencia; c) calor afectivo en contraposición a frialdad-hostilidad; d) disponibilidad de los padres a responder a las señales de los hijos en contraposición a la no disponibilidad; e) comunicación paternofilial bidireccional frente a una comunicación paternofilial unidireccional; f) comunicación paternofilial abierta frente a la cerrada, etc.

2.5 MODELO BIDIMENSIONAL DE SOCIALIZACIÓN FAMILIAR

Los dos ejes de la socialización parental en los modelos teóricos bidimensionales, son; *la aceptación / implicación* y *la severidad / imposición*. Se trata de dos dimensiones ortogonales e independientes, cuyo cruce posibilita identificar cuatro regiones que nos permiten establecer una tipología de dichos estilos. Pero además, cada una de estas dimensiones constituye un determinado estilo de socialización en sí misma.

2.5.1 LA ACEPTACIÓN / IMPLICACIÓN

La relación paterno-filial supone que las conductas del hijo que se ajustan a las normas de funcionamiento familiar serán reconocidas por los padres a través de manifestaciones de aprobación y aceptación

El estilo de socialización de *aceptación / implicación* es aquel en el que se producen, de modo redundante y congruente, expresiones paternas de satisfacción, aprobación y afecto cuando los hijos desarrollan conductas y comportamientos ajustados a las normas de funcionamiento familiar. El polo opuesto de esta dimensión estará constituido por reacciones paternas de *indiferencia* ante conductas y comportamientos de los hijos adecuados a las normas familiares (Musitu y García, 2001). Este estilo lleva

implícita la afirmación de la autonomía del hijo y permite considerar las perspectivas de ambos.

Decimos que el estilo paterno será de *aceptación / implicación*, si cuando el hijo se comporta de un modo adecuado y adaptado a las normas familiares, el padre expresa y manifiesta su satisfacción mediante muestras de afecto y cariño; mientras que si dicho comportamiento es inadecuado, el padre recurrirá al diálogo, al razonamiento y a la negociación, para afrontar las infracciones del hijo a la norma. Por el contrario, el estilo paterno será de baja implicación / aceptación si muestran indiferencia ante comportamiento filiales adaptados a normas y muestran displicencia ante violaciones de la norma por parte de los hijos.

En este estilo el desarrollo de la autonomía se encuentra implícito en el proceso de socialización. Los comportamientos encaminados hacia la adquisición de la autonomía serán reconocidos por los padres mediante la complacencia, situación ante la cual el hijo probablemente converja con sus padres. Se producirá así la confirmación de la relación, ya que el resultado del proceso satisface las expectativas de las dos partes implicadas. Las expectativas del hijo residen en que siempre que su actuación se desarrolle conforme a las normas familiares los padres reconozcan la adecuación de su comportamiento expresando su complacencia y reconocimiento, por tanto, siempre que los padres actúen con indiferencia se verán frustradas estas expectativas.

Es posible, por tanto, valorar la respuesta de los padres ante un comportamiento del hijo acorde con las normas familiares, situándola entre los dos extremos de la dimensión *Aceptación/ Implicación*: la aceptación o el cariño parental en un extremo y la indiferencia en el otro, siendo los dos extremos inversamente relacionados de la misma dimensión.

Las prácticas educativas llevadas a cabo por los padres serán inductivas cuando el hijo muestre comportamientos adaptados. La inducción se define como “*el intento de los padres de obtener de sus hijos una complacencia voluntaria ante sus requerimientos, evitando de este modo una confrontación de deseos*” (Musitu, et al., 1988: 119). No obstante, la misma relación paterno-filial, gobernada por la aceptación filial de las normas, implica necesariamente que algunas actuaciones del hijo puedan ser disconformes con el criterio del padre. En este caso, la reacción del padre no puede mostrar complacencia con

la conducta del hijo, puesto que, desde la perspectiva del hijo, éste únicamente percibirá que su actuación no es la adecuada porque el comportamiento limitante de su padre así se lo manifieste. A la vez, desde la perspectiva del padre es necesario que éste le muestre al hijo su disconformidad para limitar estas actuaciones. Aunque el padre pueda emplear diversidad de procedimientos o estrategias para rechazar la actuación de su hijo, y éstas puedan ser de diversa índole y grado, únicamente el diálogo del padre está relacionado positivamente con el estilo de *Aceptación/ Implicación*.

La teoría de la atribución sugiere que, cuanto menor sea la presión externa para obtener la sumisión del hijo, mayor será la internalización de normas (Lytton, 1980; Lepper, 1981). Por otra parte, el razonamiento favorece dicha internalización de normas (Hoffman, 1982; Maccoby y Martín, 1983), especialmente cuando las técnicas de inducción van acompañadas de expresiones afectivas (Rollins y Thomas, 1979) y se tiene en consideración el estado emocional del niño (Maccoby y Martín, 1981).

Si el estilo de la relación se caracteriza porque el padre está comprometido con la conducta de su hijo e implicado empáticamente en su cometido, cuando se comporte de manera inadecuada intentará dialogar para explicarle los efectos de su comportamiento negativo y las razones por las que debe actuar de manera distinta a la que lo hace. Para que este diálogo se produzca la relación paterno filial tiene que ser fluida y bidireccional, pues de otra manera el diálogo resultará infructuoso y, a la larga, acabará por no producirse.

Si el hijo se comporta de forma contraria a las normas, esperará que sus padres dialoguen con él, le pidan explicaciones y le expliquen cuál habría sido la forma apropiada de comportarse. Si este diálogo no llegara a producirse el niño percibirá, antes o después, que los padres tienen la convicción resignada de que es incapaz de entender las normas familiares, que no las quiere cumplir, que éstas son arbitrarias o bien que varían conforme lo hace el estado emocional del padre o de la madre.

Los padres, por su parte, pueden rehusar utilizar el dialogo al percibir que la comunicación es infructuosa porque los hijos no entienden las normas o no las comparten, o bien pueden percibir que son incapaces de influir mediante el diálogo en las conductas de sus hijos.

Independientemente de las atribuciones que cada uno haga de los motivos para no entablar un diálogo, las consecuencias de esta ausencia de diálogo, si persisten, serán a largo plazo negativas para la relación. Por lo tanto, el recurso al diálogo y el razonamiento cuenta con multitud de ventajas que, en última instancia, redundarán en una mejora de la relación paterno filial, puesto que el hijo podrá entender mejor los motivos que conducen a los padres a mostrarse disconformes con sus conductas e, incluso, a negociar con ellos si fueran hijos mayores. En este sentido, las estrategias de regulación verbal (Meichenbaum y Goodman, 1971 y Mischel y Patterson, 1976) y, en general, este tipo de estimulación (Olson, Bates y Bayles, 1990) favorecen la adquisición del control conductual.

Junto a las técnicas de inducción, el apoyo emocional (*afecto, aceptación y reconocimiento de los padres*) proporciona el incentivo más efectivo para ayudar al niño a crecer con un alto nivel de autoestima y un eficiente autocontrol y, consecuentemente, a adaptarse con facilidad a las diferentes situaciones, permitiéndoles una mayor estabilidad psíquica y social (Musitu, et al., 1988; Rollins y Thomas, 1979, Estarelles, 1987). Este hecho confirma los hallazgos de Nelson (1984), que comprobó la existencia de una relación positiva entre la satisfacción familiar y una elevada autoestima en los hijos y un clima familiar caracterizado por una alta cohesión, expresividad, orientación activa-creativa y ausencia de conflicto y control coercitivo en los padres.

El apoyo, por lo tanto, facilita que niños y adolescentes se sientan más cómodos en sus relaciones sociales y actúen con mayor responsabilidad (Bradley, Caldwell y Rock, 1988).

Acorde con Musitu, et al., 1988, el apoyo es facilitado por los padres por tres vías:

- El *apoyo emocional*, que puede definirse como el afecto y la aceptación que un individuo recibe de los demás, bien a través de manifestaciones explícitas, bien como resultado de comportamientos que denoten protección y cariño.

- La *asistencia instrumental*, que puede tomar diversas formas tales como; la facilitación de información, el consejo, la orientación, la ayuda en las tareas de rutina, y el cuidado y atenciones hacia el hijo.

- Las *expectativas sociales* (Mitchell y Tricket, 1980; Powell, 1980), que son orientaciones sobre qué conductas son apropiadas y adecuadas socialmente y cuáles no lo son.

Podemos resumir por lo tanto el estilo de *Aceptación/ Implicación* como una forma de actuación parental que se reflejará tanto en las situaciones acordes con la norma como en las disconformes, relacionándose positivamente con las muestras parentales de *afecto y cariño*, cuando el hijo se comporte de manera adecuada, y negativamente con la *indiferencia* paterna ante estas actuaciones. A su vez, cuando el comportamiento del hijo viole las normas este estilo se relacionará positivamente con el *diálogo* y negativamente con la *displicencia*.

Si el estilo de los padres se caracteriza por una alta *Aceptación/ Implicación*, los hijos percibirán que sus conductas acordes con la norma son apreciadas por sus padres, mientras que cuando no lo son los padres utilizan el razonamiento y el diálogo. Por el contrario, si el estilo de los padres se caracteriza por una baja *Aceptación/ Implicación*, éstos actuarán con indiferencia cuando los hijos se comporten de manera conforme a sus normativas y permanecerán displicentes cuando su actuación sea incorrecta.

2.5.2 LA SEVERIDAD / IMPOSICIÓN

El proceso de la socialización implica necesariamente imponer unas restricciones a las conductas "naturales" o espontáneas de los niños que les impiden, en ocasiones, conseguir objetivos que, aunque apetecibles, les puedan generar conflictos importantes con otras personas o instituciones. Esencialmente, el niño necesita desarrollar unos repertorios conductuales que requieren la habilidad para suprimir comportamientos atractivos, pero prohibidos, y adoptar otros socialmente deseables (Mischel y Mischel, 1976 y Parke, 1974).

El estilo de severidad/imposición, solamente puede producirse cuando el hijo vulnera o transgrede la norma familiar. No es habitual que los padres castiguen a sus hijos cuando su conducta es adecuada, pues el efecto que produciría en el hijo sería confuso o, simplemente, le indicaría de manera implícita, que su actuación es incorrecta.

El objetivo de este estilo de socialización es la *supresión de las conductas inadecuadas*, utilizando para ello, independiente o simultáneamente; *la privación, la coerción verbal y la coerción física* (Musitu y García, 2001). De este modo cuando la

conducta de los hijos es inadecuada, los padres pueden utilizar, además del diálogo o la displicencia, *la Severidad y la Imposición*.

Este estilo se presenta como una dimensión *independiente* de la anteriormente mencionada de *Aceptación/ Implicación*, por lo que nada se puede postular acerca del estilo de actuación en una de las dos dimensiones conociendo la otra. Este estilo se expresaría mediante actitudes y conductas paternas orientadoras (*sugerir, dar consejo*) y otras más coactivas, como "*amenazar con castigos, castigar directamente, u obligar a cumplir determinadas normas, aludiendo a la supresión de algún privilegio, o incluso del afecto, si no se cumplen*" (Musitu y Cava, 2.001: 125). Es igualmente posible que los padres, a la vez que actúen limitando la conducta mediante la *Severidad/Imposición*, dialoguen con el hijo como que no lo hagan.

El estilo coercitivo / impositivo se caracteriza por el uso de prácticas educativas basadas en las diferentes clases de amenazas, castigo verbal, castigo físico, privación y otras conductas paternas negativas tales como la censura, amenazas, quejas, vociferar y conductas físicas negativas. Algunos autores han denominado a este tipo de recursos disciplinarios como *atención negativa* (Jones y Miller, 1974), *castigo social* (Doleys, Wells, Hobbs, Roberts, y Cartelli, 1976), *increpación verbal* (Parke, 1969), o *conducta paterna negativa* (Christensen, Johnson, Phillips y Glasgow, 1980).

La privación es la restricción de recompensas tangibles, privación de privilegios y retirada de amor; es decir, todos los recursos disciplinarios basados en la negación de afecto, en el poder asertivo y en las técnicas orientadas al amor negativo – como muestras de desagrado, aislamiento, ridiculizar, avergonzar, y retirada de amor - (Steinmetz, 1979).

Es importante destacar que, si bien algunos investigadores defienden que la adopción paterna del estilo coercitivo / impositivo, va a depender fundamentalmente de la clase social (Ceballos, 1994, Ceballos y Rodrigo, 1998), de la situación específica y del tipo de falta cometida (Grusec y Kuczynsky, 1980), o del desarrollo evolutivo del hijo (Roberts, Block y Block, 1984; Steimberg, 1987), parece que existen serias evidencias, relativas a que se pueden detectar patrones familiares sistemáticos, independientemente de estas variables, y que dichos patrones son estables a lo largo del tiempo (Kagan y Moss, 1962; Hock y Linamood, 1981; McNally, Eisenberg y Harris, 1991).

En el curso del desarrollo del niño, lo que en un principio pudiera ser una sensación de arousal y desagrado, con el paso del tiempo puede llegar a transformarse en formas más organizadas de ansiedad y culpabilidad, sentimientos que el niño puede llegar a integrar en la percepción de sí mismo (Lewis, 1987, 1992). En el discurrir del desarrollo evolutivo los agentes socializadores van introduciendo sutiles distinciones entre las transgresiones, que cada vez son más complejas (Grusec y Kuczynsky, 1980 y Smetana, 1989), de manera que el arousal inespecífico inicial se transformará en sentimientos específicos desencadenados en un contexto y momento determinado.

La sensación desagradable asociada a comportamientos prohibidos por los padres se produce, incluso, en las edades más tempranas, expresando ya muestras de ansiedad y prototipos de internalización (Hoffman, 1975).

En contextos controlados, también se han logrado reproducir estas sensaciones de ansiedad y desasosiego en los niños. Así, Cole, Barrett y Zahn-Waxler (1992) comprobaron con unas escenificaciones de accidentes fortuitos (una muñeca se rompía mientras un niño jugaba con ella y se vertía zumo en una camisa nueva) cómo los niños de tan sólo dos años ya expresaban una serie de complejas emociones negativas que se manifestaban por la tensión emocional, el desasosiego, el enfado y las verbalizaciones.

Del mismo modo, Emde y Buchsbaum (1990) describen reacciones emocionales complejas en los niños, que ya comienzan a dominar el lenguaje hablado, cuando fueron incitados a cometer, en ausencia de su madre algunas transgresiones que rechazaron vehementemente, o confesaron espontáneamente cuando la madre regresó. En este momento de la adquisición del lenguaje oral, también estos niños comienzan a reaccionar ante el estrés de los otros, con expresiones de reparación y sumisión (Zahn-Waxler y Radke-Yarrow, 1982; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner y Chapman, 1992).

Hoffman (1970) proporcionó una clasificación de las estrategias disciplinarias de los padres distinguiendo entre la afirmación de poder (*power asertion*), la retirada de afecto (*love withdrawal*) y la inducción (*induction*). *La afirmación de poder* supone el uso de castigos físicos, amenazas verbales, retirada de privilegios y una gran variedad de técnicas coercitivas. *La retirada del afecto* utiliza el enfado de los padres y la desaprobación ante conductas negativas, ignorando al niño sin hablarle ni escucharle. Por último, *la inducción*

conlleva connotaciones positivas, ya que a través de explicaciones de normas, principios y valores, y del ofrecimiento de razones para no comportarse mal, trata de inducir una motivación intrínseca en el niño.

Tradicionalmente, las diferentes escuelas psicológicas se han aproximado al estudio de los efectos sobre el hijo de estas estrategias disciplinarias parentales. Si bien tanto con el diálogo y la exposición razonada de las reglas, como con las prácticas más expeditivas de la *Severidad/ Imposición* los padres pueden evitar la conducta inadecuada de los hijos, los efectos de aplicar unas u otras no serán del todo equivalentes.

Desde la perspectiva de la teoría de la atribución, Diensbiere (1984) predice consecuencias diferentes para las dos estrategias. Por una parte, si durante el proceso de socialización los padres han utilizado fundamentalmente estrategias muy coercitivas (como amenazas, enfados, ira, furia y castigos severos), los hijos atribuirán a estas contingencias el arousal negativo que experimentan, cuando transgreden una norma. Por el contrario, si las conductas de los padres no han sido tan violentas e intimidatorias, los hijos atribuirán las emociones desagradables a la transgresión misma de la norma, alentándose de esta manera la internalización de las normas.

De esta manera, y de acuerdo con Lewis (1981), la comunicación bidireccional ayudará a que los hijos internalicen las normas de funcionamiento familiar tal y como predice la teoría de la atribución, mientras que el control externo no promueve por sí mismo la internalización.

Coopersmith (1967) ya señaló que la actitud de los padres era considerado como un factor de riesgo para el déficit de autoestima, destacando la importancia del afecto expresado, el tipo de normas de conducta y la disciplina. Watson, en 1928, advirtió sobre los peligros que tenía el expresar amor hacia los hijos, y el conductismo más radical recomendaba el uso del castigo como instrumento disciplinario por su mayor eficacia (Barkley, 1987; Eyberg y Boggs, 1989; Forehand y McMahon, 1981; Patterson, 1982), al considerar que el razonamiento, era una táctica de disciplina ineficaz o, a lo sumo como un contingente del castigo / refuerzo (Blum, Williams, Friman y Christopherson, 1995).

Por su parte la psicología cognitiva defiende la superioridad del razonamiento sobre el castigo, como estrategia disciplinaria, por su eficacia para favorecer la internalización de

las normas, y porque no presenta efectos negativos sobre la autoestima (Grusec y Kuczynski, 1997; Grusec y Goodnow, 1994; Hoffman, 1977). En este sentido, MacKay y Fanning (1991) advertían que el castigo incide negativamente sobre la autoestima, en especial, cuando se da alguna de estas condiciones:

- El establecimiento, por parte de los padres, de leyes de comportamiento basadas en criterios personales (gustos, seguridad, necesidad).
- La no diferenciación, por parte de los padres, entre una conducta concreta ante un estímulo determinado por parte del niño y la identidad global.
- La frecuencia de los castigos.
- La consistencia de los castigos.
- La frecuencia con que los castigos se asocian a ira o agresividad.

El castigo físico es una estrategia cuya finalidad es la supresión de respuesta, *efecto primario*, al actuar el dolor físico como un reforzador, aunque junto a ese efecto primario aparecen conductas adicionales inesperadas (efecto secundario), y además un efecto social, ya que el castigo refuerza, gratifica, al que castiga (Musitu y Gutiérrez, 1984).

Existen importantes evidencias empíricas (Becker, 1964; Bandura, Ross y Ross, 1981; Berkowitz, 1968; para una revisión ver en Bronfenbrenner, 1970) de que existe una estrecha relación entre castigo físico y agresividad debido a un efecto de modelado por el cual, al utilizar los padres el castigo físico, se establece un modelo de conducta agresiva que aprueba la agresión, y muestra al niño cómo y cuándo ser agresivo, por lo que el niño es altamente vulnerable a la incorporación de la conducta del modelo del padre punitivo (Musitu, et al.,1988).

Desde la teoría del aprendizaje social también se han estudiado ampliamente, sobre todo en la década de los 60, los efectos colaterales que ocasionan la aplicación del castigo y el refuerzo negativo. Entre estos se encuentra el *escape o evitación* de la situación de castigo y *ataque* del individuo hacia el agente agresor (Azrin y Holz, 1966), la transmisión de las pautas de actuación agresivas a los repertorios de la persona agredida, especialmente si se trata de un niño (Bandura, 1969) y, en definitiva, un resentimiento generalizado y dirigido hacia los agentes que utilizan el castigo, así como a las situaciones en las que se produce (Meinchenbaum, Bowers y Ross, 1968; Tate y Baroff, 1966).

Por otra parte, es interesante resaltar que, aunque son muchos los padres que prefieren no castigar a sus hijos con sanciones negativas, que incluyen con frecuencia el castigo corporal, son, de hecho, numerosos los padres que las utilizan. En la sociedad norteamericana los resultados de la encuesta de Gelles (1979) revelaron que el 73% de los padres con niños entre 3 y 17 años, castigaron físicamente alguna vez a sus hijos durante el periodo de 12 meses que investigaron. Otras encuestas han constatado que entre un 84% y un 97% de los padres utilizan este procedimiento al menos una vez en la vida (Erlanger, 1974; Stark y McEvoy, 1970; Wachoupe y Strauss, 1990).

Respecto a los efectos que tiene, Rohner, Bourque y Elordi (1995) concluían que el castigo no severo se relaciona únicamente con el desajuste psicológico, cuando hijos y cuidadores perciben que es una forma de rechazo personal. Catron y Masters (1993) encontraron que la edad del niño, así como el tipo de transgresión que se cometa, determinan la pertinencia, y por tanto los efectos, de utilizar el castigo.

Baumrind (2001, 1966, 1973, 1994) ha constatado que los padres de hijos instrumentalmente competentes castigan frecuentemente a sus hijos; incluso su tipología de padres autorizativos, supuestamente los más efectivos, en sus relaciones con los hijos, incluían el castigo corporal entre las otras sanciones negativas.

Por otra parte, el castigo aplicado inconsistentemente, en el contexto de unas relaciones represivas u hostiles, puede desencadenar la agresión antisocial (Hetherington, Stouwie y Ridberg, 1971) y, también, la pasividad, la dependencia y el aislamiento (Kagan y Moss, 1962).

En línea con este resultado, Gershoff (2002) encontró evidencias de la relación entre el empleo por parte de los padres del castigo físico y la adopción de comportamientos indeseables o negativos por parte de los hijos, como resultado de la realización de un meta-análisis en el que incluyó 88 estudios.

Por último, existe evidencia de que el castigo pudiera ser un medio efectivo de controlar la conducta de los hijos en el supuesto de que: a) No sea severo y ocurra inmediatamente después de la transgresión; b) Se aplique de una forma consistentemente, y c) Se acompañe de las indicaciones pertinentes con respecto a las conductas que serían las

más apropiadas en ese momento y situación (ver Aronfreed, 1968; Bernstein y Lamb, 1992).

Por otra parte, es necesario tener en cuenta el contexto familiar y la cultura en que se produce el castigo (Larzerele, 2001; Parke 2002), así como el tipo de castigo específico (Holden, 2002) y cualquier otra variable mediadora (Baumrind, Larzelere y Cowan, 2002), antes de generalizar sus efectos.

En líneas generales puede concluirse que las estrategias coercitivas, aunque pueden tener una alta efectividad, pudiendo llegar a conseguir un control de la conducta inmediato, e incluso pueden llegar a ser más efectivas que utilizar únicamente el diálogo, implican intervenciones drásticas de gran intensidad y contenido emocional. A su vez, pueden generar resentimiento en los hijos hacia sus padres, especialmente cuando hacen uso del castigo físico, y desembocar en comportamientos negativos e indeseables. Además, si no se acompañan del razonamiento y del diálogo, sus efectos serán limitados, puesto que el control será temporal o estará limitado a la presencia del padre, que actuará como estímulo inhibitorio (Gershoff, 2002).

Algunos autores proponen la existencia de un continuo entre el razonamiento y el castigo (Kochanska, 1991; Weiss, Dodge y Bates, 1992). Mientras que otros autores defienden la superioridad de la combinación razonamiento – castigo (Chapman y Zahn-Waxler, 1982; Crockenberg y Litman, 1990; Davies, McMahon, Flessati y Tiedemann, 1984; Goodenough, 1931; Lytton y Zwirner, 1975), en la que las tácticas más suaves serán eficaces por su conexión con otras más severas (Larzelere, Sather, Schneider, Larson y Pike, 1998; Roberts y Powers, 1990).

También hay que considerar que la propia dinámica de la interacción humana hace difícil establecer nexos de causalidad, ya conocidos en los estudios sobre *puntuación* de la Teoría de sistemas aplicada a las relaciones familiares de tal modo que habría que preguntarse si; *¿El padre autoritario hace que el hijo sea "rebelde", o el hijo "rebelde" hace al padre autoritario?* Es decir, un niño "fácil" puede originar un comportamiento democrático, mientras que un niño "difícil" puede conducir al padre al autoritarismo (Papalia y Wendkos Olds, 1997). De hecho, Bell (1968) señalaba que la táctica paternal empleada, reflejaba más bien la influencia del niño sobre el padre, que no a la inversa.

Finalmente y como conclusiones generales de la mayoría de estos estudios, se acepta que un estilo orientado a la implicación, es más eficaz que un estilo orientado hacia la severidad, para conseguir que el adolescente interiorice un sentimiento de responsabilidad hacia sus propios actos. La utilización del razonamiento conduce a una mayor interiorización que la imposición. Por otra parte, los estudios interculturales demuestran que existen diferencias culturales en relación con la variable control, y que las estrategias concretas que operativizan dicha variable por parte de los padres, deben estar en consonancia con la edad de los hijos.

2.6 LAS TIPOLOGIAS DE LA SOCIALIZACIÓN PARENTAL

Los modelos o estilos educativos se configuran en función del peso que tiene cada una de de las variables anteriormente descritas en el entramado de las relaciones padres e hijos. En síntesis, el amplio conjunto de investigaciones existentes nos ha ido mostrando la existencia de una serie de características en las que los padres y las madres difieren unos de otros en sus prácticas educativas.

Desde esta perspectiva, podemos definir los «*estilos educativos parentales*» como: «esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas prácticas educativas paternas a unas pocas dimensiones, que, cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar» (Coloma, 1993a, 48). De este modo, las diferentes investigaciones han intentado explicar, en función de los patrones de actuación de sus padres, las diferencias interindividuales de los niños y las niñas en sus características de personalidad y socialización.

En el ámbito de la sociología y psicología social, son bastante numerosos los trabajos sobre los estilos educativos de los padres y su influencia en el desarrollo infantil.

No se identifican modelos puros, sino que se solapan, ya que los estilos educativos suelen ser mixtos y varían con el desarrollo del niño, no siendo estables a lo largo del tiempo. Además, pueden cambiar de acuerdo a múltiples variables, como son: el sexo, edad, lugar que ocupa entre los hermanos, etc. Por ello, es preciso analizar los estilos educativos en el contexto de los cambios sociales, valores predominantes, realidad de cada familia o en el contexto del momento evolutivo en que se encuentre el niño o la niña.

En palabras de Rich Harris (2002, 53): «...los padres no tienen un estilo educativo fijo. El modo como se comporta un padre respecto de un niño en particular depende de la edad del niño, de su apariencia física, de su conducta habitual, de su conducta pasada, su inteligencia y su estado de salud. Los padres confeccionan su estilo educativo a medida de cada niño». Por tanto, cuando se habla de estilos de prácticas educativas parentales, nos referimos a *tendencias globales de comportamiento*. De este modo, más importante que saber si unos padres/madres son de un tipo u otro, es tener conocimiento sobre las dimensiones presentes en una interacción de calidad. En este sentido, percatarse que la comunicación y el afecto no están reñidos con la exigencia y el control.

Si bien podemos ser conscientes de la simplicidad de algunos modelos al ser descritos, es necesario resaltar que las relaciones padres-hijos son bidireccionales y lejos de mantener una postura pasiva por parte del niño, se entiende que los hijos también influyen sobre los padres de modo decisivo. De este modo se puede definir un modelo de relación padres-hijos como: «un sistema organizado de actuaciones, creencias y actitudes que implican conductas diversas» (Torres, Alvira, Blanco y Sandi, 1994, 23).

Para Kellerhalls y Montandon (1997), tres pueden ser los estilos de las familias, que dependen, a su vez, del tipo de interacción que se establece en su seno y de su condición socioeconómica:

a) El estilo *contractualista*, distinguido por la importancia que los padres dan a la autorregulación y autonomía del niño, así como por el énfasis puesto en los valores de la imaginación y creatividad. Desde el punto de vista de las técnicas pedagógicas, este estilo se caracteriza por una escasa insistencia en la obligación o control y pone un mayor énfasis en la incitación, el estímulo o la motivación. Este tipo de familias están abiertas a las influencias del exterior, tales como: el colegio, los amigos, la televisión... Los roles educativos de los padres están poco diferenciados, ambos incluyen aspectos instrumentales y expresivos asumiendo un papel más cercano. Es importante señalar la importancia en este modelo de la variable clase social y de los agentes externos.

b) El estilo *estatuario* se sitúa en el polo opuesto por la gran importancia que se concede a la obediencia y a la disciplina, al tiempo que implica una menor valoración de la autorregulación y de la sensibilidad del niño. Sus métodos pedagógicos apelan más al

control que a la motivación o a la relación. Las distancias entre padres e hijos son considerables, existiendo poca comunicación y escasas actividades comunes. Los roles educativos de los padres están claramente diferenciados y la reserva ante los agentes de socialización del exterior es bastante significativa.

c) El estilo *maternalista* se caracteriza por la insistencia en la acomodación (obediencia y conformidad) más que en la autonomía o la autodisciplina. Sus técnicas de influencia se basan más en el control que en la motivación o la relación. Existe una gran proximidad entre padres e hijos, se organizan muchas actividades en común, la comunicación entre ellos es estrecha y relativamente íntima, aunque los papeles educativos de los padres tienen perfiles distintos y la apertura a las influencias del exterior es bastante limitada.

López Franco (1998), basándose en los estudios de Gottman y De Claire, habla de cuatro estilos parentales: *los padres simplistas, laissez-faire, desaprobadores y los padres verdaderos preparadores emocionales* de sus hijos. Resalta la importancia de las interacciones emocionales con los hijos, cuya preparación emocional, ejercida por los padres, influye significativamente en el éxito y felicidad de los hijos.

Torres y colaboradores (1994), Alberdi (1995) y Ochaita (1995), en sus informes e investigaciones, coinciden en describir ampliamente las características formales de una tipología de relación padres e hijos, basada en tres estilos: *modelo autoritario, modelo inductivo de apoyo y modelo errático o inconsistente*.

No obstante y a pesar de todos estos modelos, los procesos de socialización parental han sido muy estudiados por los psicólogos evolutivos, atendiendo al concepto de estilos educativos parentales propuesto inicialmente por Diana Baumrind (modelo tripartito de Baumrind (1967, 1971) –estilos parentales autorizativo, autoritario y permisivo), siendo dentro de este ámbito de investigación, uno de los modelos más elaborados, en el que se tiene en cuenta la interrelación entre las tres variables paternas básicas: control, comunicación e implicación afectiva, habiendo sido reformulado posteriormente por Maccoby y Martín. Tradicionalmente, la investigación en torno a la relación entre los estilos parentales y el ajuste psicosocial de los hijos se ha basado en un modelo de cuatro tipologías de estilos de socialización familiar.

La tipología de Maccoby y Martín (1983), ha sido una de las que mayor protagonismo ha adquirido en el proceso de interacción padres e hijos. Maccoby y Martín (1983) propusieron un modelo bidimensional de socialización parental en el que las dimensiones exigencia (*demandingness*) y responsividad (*responsiveness*) eran teóricamente ortogonales (Darling y Steinberg, 1993; Smetana, 1995). Estas dimensiones tenían significados similares a dimensiones tradicionales como severidad y afecto (Schaefer, 1959; Sears, Maccoby y Levin, 1957), o a otras propuestas más recientemente tales como firmeza/supervisión y aceptación/implicación (p. ej., Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch, 1994). De este modo y considerando las actuaciones parentales que caracterizan a cada uno de los cuatro estilos educativos parentales, nos encontramos con que;

- Los padres y las madres *autoritativos* son considerados como 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). Intentan dirigir la actividad del niño imponiéndole roles y conductas maduras pero utilizan el razonamiento y la negociación.

Los padres de este estilo educativo tienden a dirigir las actividades del niño de forma racional. Parten de una aceptación de los derechos y deberes propios, así como de los derechos y deberes de los niños, lo que Baumrind consideraba como una «reciprocidad jerárquica», es decir, cada miembro tiene derechos y responsabilidades con respecto al otro.

Es un estilo que se caracteriza por la comunicación bidireccional y un énfasis compartido entre la responsabilidad social de las acciones y el desarrollo de la autonomía e independencia en el hijo.

Dicho estilo produce, en general, efectos positivos en la socialización: desarrollo de competencias sociales, índices más altos de autoestima y bienestar psicológico, un nivel inferior de conflictos entre padres e hijos, entre otras.

Estos niños suelen ser interactivos y hábiles en sus relaciones con sus iguales, independientes y cariñosos (Carter y Welch, 1981; Dornbusch, Ritter, Mont-Reynaud y

Chen, 1987; Dornbusch, Ritter, Liederman, Roberts y Fraleigh, 1987; Eisenberg, 1990; Baumrind, 1991a y b, 1996; Steinberg, 1991; El-Feky, 1991; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Darling y Steinberg, 1993; Domínguez y Carton, 1997; Kaufmann, Gesten, Santa Lucia, Salcedo, Rendina-Gobioff y Gadd, 2000; Banham, Hanson, Higgins y Jarrett, 2000; Chao, 2001; Warash y Markstrom, 2001; García, Pelegrina y Lendínez, 2002; Mansager y Volk, 2004; Gfroerer, Kern y Curlette, 2004; Winsler, Madigan y Aquilino, 2005)

- 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. Valoran la obediencia como una virtud, así como la dedicación a las tareas marcadas, la tradición y la preservación del orden. Favorecen las medidas de castigo o de fuerza y están de acuerdo en mantener a los niños en un papel subordinado y en restringir su autonomía. Dedicar muchos esfuerzos a influir, controlar y evaluar el comportamiento y actitudes de sus hijos de acuerdo con unos rígidos patrones preestablecidos. No facilitan el diálogo y, en ocasiones, rechazan a sus hijos/as como medida disciplinaria.

El estilo autoritario es el que tiene repercusiones más negativas sobre la socialización de los hijos, como la falta de autonomía personal y creatividad, menor competencia social o baja autoestima y genera niños descontentos, reservados, poco tenaces a la hora de perseguir metas, poco comunicativos y afectuosos y tienden a tener una pobre interiorización de valores morales (MacCoby y Martin, 1983; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh, 1987; Moreno y Cubero, 1990; Baumrind, 1996; Kaufmann, Gesten, Santa Lucia, Salcedo, Rendina-Gobioff y Gadd, 2000; Belsky, Sligo, Jaffee, Woodward y Silva, 2005). 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 satisfacer sus preferencias. Se caracterizan por proporcionar gran autonomía al hijo siempre que no se ponga en peligro su supervivencia física. El prototipo de adulto permisivo requiere que se comporte de una forma afirmativa, aceptadora y benigna hacia los impulsos y las acciones del niño. Su objetivo fundamental es liberarlo del control y evitar el recurso a la autoridad, el uso de las restricciones y castigos. No son exigentes en cuanto a las expectativas de madurez y responsabilidad en la ejecución de las tareas.

Sin embargo, uno de los problemas que presenta el estilo permisivo consiste en que los padres no siempre son capaces de marcar límites a la permisividad, pudiendo llegar a producir efectos socializadores negativos en los niños respecto a conductas agresivas y el logro de independencia personal. Aparentemente, este tipo de padres forman niños alegres y vitales, pero dependientes, con altos niveles de conducta antisocial y con bajos niveles de madurez y éxito personal (Steinberg, Elmen y Mounts, 1989; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Domínguez y Carton, 1997; Banham, Hanson, Higgins y Jarrett, 2000).

- 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 llegar a constituir una forma de maltrato.

No obstante, y considerando que, si bien los estudios más actuales siguen teniendo en cuenta esta clasificación para estudiar los estilos educativos parentales, se han detectado algunas deficiencias en el modelo tradicional referenciado.

De este modo Darling y Steinberg (1993) consideran que los estilos educativos parentales han sido definidos 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). Así y 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.

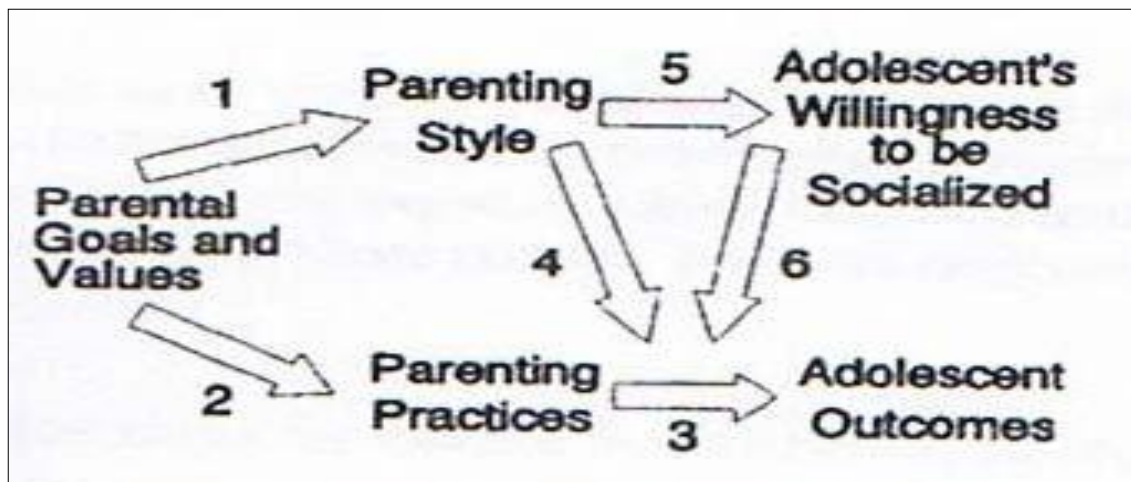


Figura 3. Modelo integral de Darling y Steinberg (1993)

Pero también y 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).

En este sentido, las *principales críticas* que ha recibido el modelo de Maccoby y Martín, 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) y que resumimos a continuación. En concreto:

1. Las relaciones padres e hijos no pueden ser consideradas como una interacción unidireccional, donde los padres sean los únicos agentes de socialización que ejercen influencia sobre el comportamiento de los hijos. Actualmente, 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), sino que 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). De este modo, 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 situacional del modelo tradicional. La labor socializadora de los padres debe ajustarse a la edad, a las características personales, y sobre todo 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 pudieran ser las relaciones con los hermanos (Arranz y Olabarrieta, 1998), las relaciones con la escuela (Oliva y Palacios, 1998) y el grupo de iguales (Moreno, 1996, 1999a, 1999b; Schaffer, 1996).

Los avances en nuestra disciplina han dado lugar a un nuevo enfoque en el estudio de los estilos educativos, tratando de superar las limitaciones existentes. De este modo, debemos considerar un nuevo modelo teórico, construido sobre estas premisas que se ajuste mejor a la realidad de las relaciones familiares. Modelo, donde el peso de la historia de la interacción padres e hijos no esté marcada de antemano, sino que estas interacciones se conciban como *dinámicas y bidireccionales*, e influidas por factores personales, de interacción y circunstanciales. Este nuevo modelo fue definido por Palacios (1999) como *de construcción conjunta y de influencia múltiples en las relaciones entre padres e hijos*.

No obstante, 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 aparece 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). De este modo, entre el estilo autoritario y permisivo pueden aparecer estilos de socialización intermedios (Palacios y Moreno, 1994).

Debemos de considerar también que, desde la propuesta inicial de Maccoby y Martín (1983), han sido 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. Algunos de estos profesionales han propuesto incluso, 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*).

Otros profesionales de esta disciplina, que han propuesto nuevas clasificaciones para los estilos educativos parentales y que tratan de reformular, en algún sentido, el planteamiento teórico inicial de Maccoby y Martín (1983) han sido 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 *severidad/imposición*, cuyo cruce nos permite establecer una tipología de cuatro modelos de socialización parentales: *el estilo autorizativo, el estilo autoritario, el estilo negligente* y *el estilo indulgente*.

- *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, no obstante, 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, cómo se sienten y cómo 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*.

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. De hecho, según Steinberg (2005), casi todos los estudios han seguido operacionalizando la exigencia mediante medidas de severidad y firmeza parental y la responsividad mediante medidas de afecto y aceptación parental. 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.

Presentamos a continuación una tabla-resumen de las principales tipologías y las pautas familiares e infantiles tomando las aportaciones de Coloma (1993a y 1994b), Rodrigo y Palacios (1998), Vila (1998), Pereira y Pino (2002), junto con la investigación de Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch (1991).

Tabla 3. Estilos de educación familiar y comportamiento infantil

| Tipología de socialización familiar | Rasgos de conducta parental | Consecuencias educativas sobre los hijos |
|-------------------------------------|--|--|
| <i>DEMOCRÁTICO</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Afecto manifiesto • Sensibilidad ante las necesidades del niño: responsabilidad • Explicaciones • Promoción de la conducta deseable • Disciplina inductiva o técnicas punitivas razonadas (privaciones, reprimendas) • Promueven el intercambio y la comunicación abierta • Hogar con calor afectivo y clima democrático | <ul style="list-style-type: none"> • Competencia social • Autocontrol • Motivación • Iniciativa • Moral autónoma • Alta autoestima • Alegres y espontáneos • Autoconcepto realista • Responsabilidad y fidelidad a compromisos personales • Prosocialidad dentro y fuera de la casa (altruismo, solidaridad) • Elevado motivo de logro • Disminución en frecuencia e intensidad de conflictos padres-hijos |
| <i>AUTORITARIO</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Normas minuciosas y rígidas • Recurren a los castigos y muy poco a las alabanzas • No responsabilidad paterna • Comunicación cerrada o unidireccional (ausencia de diálogo) • Afirmación de poder • Hogar caracterizado por un clima autocrático | <ul style="list-style-type: none"> • Baja autonomía y autoconfianza • Baja autonomía personal y creatividad • Escasa competencia social • Agresividad e impulsividad • Moral heterónoma (evitación de castigos) • Menos alegres y espontáneos |

| | | |
|--|--|---|
| <p style="text-align: center;"><i>NEGLIGENTE</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Indiferencia ante sus actitudes y conductas tanto positivas como negativas • Responden y atienden las necesidades de los niños • Permisividad • Pasividad • Evitan la afirmación de autoridad y la imposición de restricciones • Escaso uso de castigos, toleran todos los impulsos de los niños • Especial flexibilidad en el establecimiento de reglas • Acceden fácilmente a los deseos de los hijos | <ul style="list-style-type: none"> • Baja competencia social • Pobre autocontrol y heterocontrol • Escasa motivación • Escaso respeto a normas y personas • Baja autoestima, inseguridad • Inestabilidad emocional • Debilidad en la propia identidad • Autoconcepto negativo • Graves carencias en autoconfianza y autorresponsabilidad • Bajos logros escolares |
| <p style="text-align: center;"><i>INDULGENTE</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • No implicación afectiva en los asuntos de los hijos • Dimisión en la tarea educativa, invierten en los hijos el menor tiempo posible • Escasa motivación y capacidad de esfuerzo • Inmadurez • Alegres y vitales | <ul style="list-style-type: none"> • Escasa competencia social • Bajo control de impulsos y agresividad • Escasa motivación y capacidad de esfuerzo • Inmadurez • Alegres y vitales |

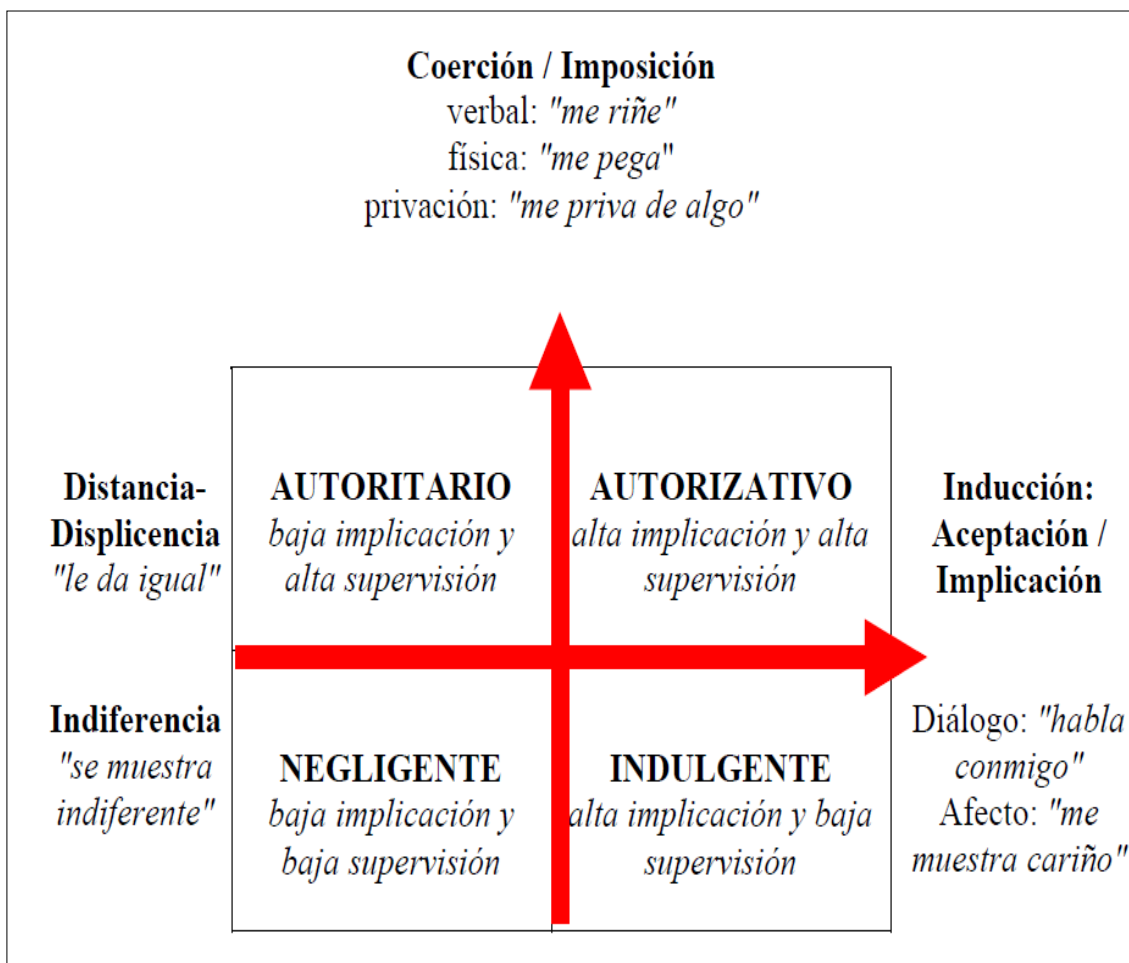
En el desarrollo de un modelo teórico que contemplase dicha dinámica relacional, tratar de entender esta relación en toda su extensión, sólo es posible considerando simultáneamente las dos dimensiones -sería difícil determinar el efecto que tendrá un estilo de alta *Severidad/Imposición*, si a la vez no se considera el grado de *Aceptación/Implicación*-.

De la combinación de las dos dimensiones, exigencia y responsividad, surgen cuatro estilos parentales de socialización: padres autoritativos –elevada exigencia y responsividad–; padres negligentes –baja exigencia y responsividad–; padres indulgentes –baja exigencia y alta responsividad–; y padres autoritarios –alta exigencia y baja responsividad–. Así, al confluir las dos dimensiones y enlazando con el abrumador consenso que señala la existencia de dos dimensiones, *Severidad / imposición* y *Aceptación / implicación*, dimensiones que son independientes, ortogonales, (Musitu y García, 2001), su cruce nos permite establecer una tipología de cuatro modelos - regiones - de la

socialización parental (Lamborn et al., 1991; Steinberg, et al., 1994; Maccoby y Martín, 1983; Musitu y García, 2001).

De acuerdo con Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch (1991), este modelo de cuatro tipologías enfatiza la necesidad de tener en cuenta los efectos de la combinación de las dos dimensiones parentales en el análisis de su relación con el ajuste de los hijos. Los dos ejes principales reflejarían dos tipos de patrones persistentes en la actuación parental (Musitu y García, 2001), que al ser independientes (no están relacionados y la actuación en uno de ellos no permite conocer cuál será la del otro) necesitan ser analizados conjuntamente para determinar el estilo de la relación y las consecuencias que tiene cada tipo de relación entre padres e hijos (Darling y Steinberg, 1993; Smetana, 1995; Steinberg, 2005).

Figura 4. Modelo bidimensional de socialización. (Musitu y García, 2001)



2.7 MODELO TEÓRICO DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL PROPUESTO POR MUSITU Y GARCÍA

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.

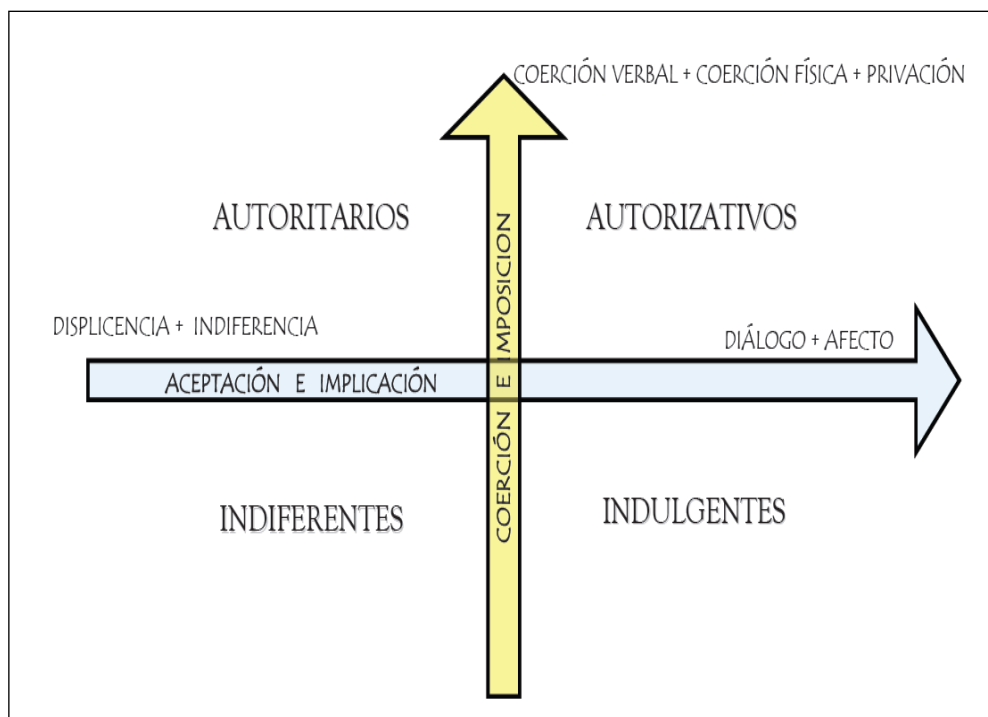
Las dos dimensiones de análisis utilizadas por estos autores para conformar los cuatro estilos de socialización son de carácter independiente y ortogonal. La primera de ellas se denomina aceptación e implicación parental mientras que la segunda control e imposición parental. Las características y prácticas 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.
- Severidad / 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/Severidad e imposición) para establecer una tipología de cuatro modelos de la socialización parental (autoritarios; autoritativos; indiferentes; indulgentes). En la figura 5 se representa de manera gráfica la propuesta de tipología resultante.

Figura 5. 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.

- El *estilo autorizativo* se caracteriza por una alta aceptación /implicación y una alta severidad / imposición. Estos padres, junto con los indulgentes, son los mejores comunicadores, estando dispuestos a aceptar los argumentos del hijo/a para retirar una orden o una demanda. Son padres que argumentan bien, utilizan con frecuencia la razón para obtener la complacencia y fomentan el diálogo para lograr un acuerdo con el hijo.

Los padres autorizativos, muestran a los hijos su agrado cuando se comportan adecuadamente, les transmiten el sentimiento de que son aceptados y respetados, y fomentan el diálogo y la negociación para obtener acuerdos con los hijos (Bersabé, Rivas, Fuentes y Motrico, 2002). Las relaciones padres – hijos suelen ser satisfactorias, y los padres suelen estar abiertos al diálogo incluso para modificar las normas familiares si los argumentos ofrecidos por los hijos son adecuados.

A diferencia de los indulgentes, cuando el comportamiento del hijo es evaluado como incorrecto por los padres, éstos últimos combinarán el diálogo y el razonamiento con la coerción física y verbal. Los padres de este modelo muestran un equilibrio en la relación con sus hijos combinando, por una parte, alta afectividad junto a alto autocontrol y, por otra parte, altas demandas hacia los hijos, unido a una comunicación clara al expresar estas demandas.

Los padres autorizativos son aquellos que se esfuerzan en dirigir las actividades del hijo pero de una manera racional y orientada al proceso; estimulan el diálogo verbal y comparten con el hijo el razonamiento que subyace a su política; valoran tanto los atributos expresivos como instrumentales, las decisiones autónomas y la conformidad disciplinada. En consecuencia, ejercen control firme en puntos de divergencia, pero utilizando el diálogo; reconocen sus propios derechos especiales como adultos, pero también los

intereses y modos especiales del hijo. Los padres autorizativos, afirman las cualidades presentes del hijo, a la vez que establecen líneas para la conducta futura, recurriendo tanto a la razón como al poder para lograr sus objetivos.

Los padres autorizativos, junto a la aceptación /implicación, emplean reglas y usan el razonamiento (inducción) como táctica disciplinaria, el castigo no punitivo, y la consistencia a lo largo del tiempo entre declaraciones y acciones (Baumrind, 1971a; Lamborn, et al., 1991).

- Los padres que adoptan el *estilo indulgente* ofrecen una alta implicación y aceptación del hijo, y, a la vez, un bajo grado de severidad e imposición. Estos padres se comunican bien con los hijos, utilizan con más frecuencia la razón que otras técnicas disciplinares para obtener la complacencia, y fomentan el diálogo para lograr un acuerdo con los hijos, al igual que hacían los padres autorizativos.

Cuando el hijo se comporta de forma incorrecta, a diferencia de los padres autorizativos, no suelen utilizar la coerción y la imposición. Frente a ello, optan por el diálogo y el razonamiento como instrumentos que fijen los límites de las conductas de los hijos, a los que consideran personas maduras y autorregulables y, sobre los que intentan influir razonando las consecuencias que los actos inadecuados pueden producirles a los hijos (Maccoby y Martin, 1983).

Estos padres actúan con sus hijos como si fuesen personas maduras y capaces de autorregularse, consultan con los hijos decisiones importantes del hogar y evitan el control impositivo y coercitivo (Musitu y García, 2001). Tienen, por lo tanto, una imagen de sus hijos más simétrica que los autorizativos, y consideran que mediante el razonamiento y el diálogo pueden conseguir inhibir los comportamientos inadecuados de aquéllos.

El prototipo de padre/madre indulgente es el que intenta comportarse de una manera afectiva, aceptando los impulsos, deseos y acciones del hijo. Consulta con ellos las decisiones internas del hogar y les proporciona explicaciones de las reglas familiares. Permite a sus hijos regular sus propias actividades tanto como sea posible, ayudándoles con las explicaciones y razonamientos, pero evita el ejercicio del control impositivo y coercitivo, y no les obliga a obedecer ciegamente a pautas impuestas por las figuras de autoridad, a no ser que éstas sean razonadas.

- Los padres con *estilo autoritario* se caracterizan por tener una baja implicación con sus hijos y por ofrecer a sus hijos escasas muestras de su aceptación como personas. La afirmación del poder parental y la baja implicación afectiva son los factores que distinguen este estilo de los demás. Junto a ello presentan altos niveles de severidad e imposición.

Se trata de padres muy exigentes con sus hijos, sin tener en cuenta la edad del niño, sus características y circunstancias (Olarte Chevarría, 1984), pero que simultáneamente son muy poco atentos y sensibles a las necesidades y deseos del hijo. Estos padres son altamente demandantes y, simultáneamente, muy poco atentos y sensibles a las necesidades y deseos del hijo.

En las familias con estilo autoritario, la comunicación es mínima y unidireccional (descendente: padres – hijos) y los mensajes son básicamente demandas. Los mensajes verbales parentales son unilaterales y tienden a ser afectivamente reprobatorios. Los padres con estilo autoritario no ofrecen razonamientos cuando emite órdenes, no estimulan el diálogo ante las transgresiones, y son reacios y muy reticentes a modificar sus posiciones ante los argumentos de los hijos. Valoran la obediencia incondicional y castigan energícamente a sus hijos (Baumrind, 1971a; Belsky, Lerner y Spanier, 1984).

Estos padres se implican con mucha menos probabilidad en interacciones que tengan resultados satisfactorios para los hijos, son generalmente indiferentes a las demandas de apoyo y atención de los hijos y utilizan con menos probabilidad el refuerzo positivo, mostrándose indiferentes ante las conductas adecuadas de sus hijos. En este estilo es, junto con el estilo *negligente*, dónde la expresión de afecto resulta más deficiente.

Por otra parte, los padres autoritarios valoran la obediencia como una virtud y se muestran generalmente indiferentes ante las demandas de los hijos. Favorecen las medidas punitivas y de fuerza para doblegar la voluntad (la terquedad) cuando las acciones del hijo o las creencias personales de éste, entran en conflicto con lo que piensan que es una conducta correcta. Confían en la inculcación de valores instrumentales como el respeto por la autoridad, por el trabajo y por la preservación del orden y de la estructura tradicional. No potencian el diálogo verbal, creyendo que el hijo debería aceptar solamente su palabra que es la “absolutamente” correcta.

El padre que emplea este estilo se caracteriza por ser absorbente y centrar la atención del hijo en sí mismo, produciendo individuos dominados por la ley, la autoridad y el orden, reprimiendo en los niños la capacidad de iniciativa y creación (García Serrano, 1984). Se trata de padres que intentan modelar, controlar y evaluar las conductas y actitudes de los hijos de acuerdo a unas rígidas y absolutas normas de conducta, que valoran la obediencia ciega y que inculcan valores instrumentales como el respeto a la autoridad, el valor del trabajo, el orden y la estructura tradicional (Musitu y García, 2001).

- El *estilo negligente* se caracteriza por una baja aceptación del hijo, poca implicación en su conducta y un bajo nivel de severidad e imposición de normas y, en consecuencia, en límites. Bajos límites se refieren a la falta de supervisión, control y cuidado de los hijos. En estas situaciones los padres negligentes permiten a los hijos que se cuiden por sí mismos y que se responsabilicen de sus propias necesidades tanto físicas como psicológicas.

Este estilo ofrece una interacción carente de sistematización y de coherencia, ya que se caracteriza por la indiferencia, la permisividad y la pasividad. Los padres ofrecen al niño un mensaje difuso de irritación o descontento con el hijo, que es sometido a un gran número de demandas imprecisas y vagas, lo que puede fomentar en este un sentimiento de no ser amado. Generalmente, este estilo parental se considera inadecuado para satisfacer las necesidades de los hijos, ya que los padres suelen ser manifiestamente indiferentes con ellos. En este sentido, podría también integrarse dentro de este estilo la indiferencia, tal como lo han hecho numerosos autores (Rollins y Thomas, 1979, para una revisión) debido a la falta de implicación emocional y al pobre compromiso y supervisión de los hijos.

Burgess y Conger (1978) y Bousha y Twentyman (1984) observaron en los padres negligentes, niveles muy bajos de interacción, siendo ésta mayoritariamente negativa. Los padres negligentes tienden a ignorar la conducta de sus hijos, no ofreciendo apoyos cuando los hijos padecen situaciones estresantes, otorgan demasiada independencia y responsabilidad a los hijos, tanto en lo material como en lo afectivo. Apenas supervisan la conducta de los hijos, dialogan poco con ellos, son poco afectivos, prestan escasa atención a las necesidades y a las conductas del hijo, y tienen dificultades para relacionarse con los hijos.

El estilo negligente puede desembocar en abandono físico o en maltrato por negligencia, cuando las necesidades básicas (*alimento, vestido, higiene, protección...*) del hijo son desatendidas (Arruabarrena y de Paul, 1994; Moreno, 2002). Estos padres más que enseñar responsabilidad, al otorgar demasiada independencia y responsabilidad a los hijos, lo que están es privando a sus hijos de necesidades psicológicas fundamentales, tales como el afecto, el apoyo y la supervisión.

Los padres negligentes hacen pocas consultas con sus hijos sobre las decisiones internas del hogar y les dan pocas explicaciones de las reglas familiares. Cuando se comportan de manera adecuada se muestran indiferentes y poco implicados, y cuando transgreden las normas no dialogan con ellos ni tampoco restringen su conducta mediante la *Severidad/Imposición*.

En las familias maltratadoras por negligencia, los hábitos de educación, preparación, instrucción y formación son inadecuados, los padres no tienen una conciencia clara acerca de las necesidades físicas y afectivas de los hijos, la percepción de éstos es negativa, las expectativas inapropiadas, la comunicación deficitaria y se observa confusión en el desempeño de los roles familiares (Moreno, 2002; Gaudin, Polansky, Kilpatrick y Shilton, 1996; Oliva, Moreno, Palacios y Saldaña, 1995; Martínez y de Paul, 1993).

Los padres negligentes no sólo interactúan con menos frecuencia con sus hijos, sino que además, los apoyan mucho menos en comparación con los estilos autorizativos e indulgentes. Además, los padres negligentes no tienden a comprometerse en interacciones efectivas, son más negativos, no refuerzan de manera consistente las conductas positivas, como tampoco interactúan con sus hijos en las soluciones de problemas y en las respuestas adecuadas a sus problemas o conductas disruptivas.

Es importante no obstante, sobre todo desde un punto de vista práctico, que los padres negligentes no sean considerados como “buenos” o “malos”. La realidad es que, estos padres utilizan “herramientas” inefectivas en las relaciones con sus hijos, que deben cambiar o sustituirlas por otras más efectivas, una tarea para la cual necesitan, normalmente, de la ayuda de profesionales.

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, habiéndose utilizado el instrumento de evaluación propuesto por estos autores.

Se considera que estos resultados ponen de manifiesto que, si bien los efectos suelen estar mediatizados por las características individuales de padres e hijos, del contexto y de la cultura en la que se desarrollan, 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) se 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 autorizativos 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 y las diferencias culturales podrían explicar las discrepancias existentes entre los resultados obtenidos en trabajos con muestras de países distintas.

Las diferentes prácticas parentales de socialización se organizarían sobre estos ejes (Darling y Steinberg, 1993; Maccoby y Martin, 1983; Musitu y García, 2001; Schaefer, 1959). Por ejemplo, las prácticas de control psicológico se caracterizan por la alta imposición y el bajo afecto, estando relacionadas con los padres autoritarios (Barber, Olsen y Shagle, 1994; Delgado, Jiménez, Sánchez-Queija y Gaviño, 2007). Las de control conductual se caracterizan por la alta imposición y el alto afecto, estando relacionadas con los padres autorizativos (véase Delgado *et al.*, 2007). Las de razonamiento y diálogo para

limitar las conductas desajustadas de los hijos se relacionan positivamente con el afecto y con el reconocimiento de las ajustadas, compartiéndolas los estilos autoritativo e indulgente (Grusec y Lytton, 1988; Musitu y García, 2001, 2004; Oliva, 2006).

Considerando que toda tipología es pues, una simplificación y en la realidad nunca se dan los tipos puros, parece haber una consistencia interna y una coherencia a lo largo del tiempo, en las estrategias utilizadas por los padres, de tal modo que nos permite hablar de determinados estilos de socialización predominantes y universales.

La tipología de cuatro estilos o regiones (*autoritario, autoritativo, indulgente y negligente*) se considera ideal, ya que estos cuatro estilos de socialización, resumen una forma de relación que tiene una función fundamentalmente heurística, en el sentido que aglutinan las conductas más frecuentes de los padres en la socialización de sus hijos.

No obstante, en modo alguno, debe entenderse como una cuestión de supremacía de un tipo de actuación sobre otro, donde cada uno de ellos cuenta con inconvenientes y ventajas, que tienen que valorarse en cada contexto, y que en la realidad, lo común es encontrar parte de todos los rasgos en todas las familias y deslizamientos de un estilo a otros.

También debemos de tener en cuenta que, las formas de actuación de los dos padres, pueden diferir en cada una de las dos dimensiones, dependiendo de si quien hace la evaluación son los propios padres, los hijos o un observador externo (Paulson y Sputa, 1996; Smetana, 1995), pero la relación seguirá siendo siempre estructuralmente idéntica. Además, como los dos padres interactúan dentro del sistema familiar, al menos con un mismo hijo/a, es previsible que la actuación de los dos no difiera sustancialmente en la mayoría de los casos.

2.8 LA IDONEIDAD DEL ESTILO AUTORITATIVO

Desde los primeros trabajos empíricos en este ámbito de investigación (Baumrind, 1967, 1971), el estilo parental autoritativo se consideró como el idóneo para la socialización familiar de los hijos. De este modo y tras una evaluación global de los estudios de Lamborn et al. (1991) y Steinberg et al. (1994) comentados anteriormente, se refuerza la idea de que el estilo autoritativo constituye el estilo parental óptimo. Se

razonaba que un estilo parental autorizativo transmitiría mejor las normas y valores sociales y conseguiría los hijos más maduros, autónomos y responsables (véase Baumrind 1967, 1971; Maccoby y Martin, 1983).

Esta idoneidad teórica entre el estilo autorizativo y el ajuste psicosocial óptimo de los hijos, se constataría empíricamente en la obtención de las mejores puntuaciones en el conjunto de criterios de ajuste utilizados en la investigación en los hijos con padres autorizativos (Baumrind, 1978). En comparación con adolescentes de familias negligentes, los adolescentes de familias autorizativas puntuaban mejor en todos los criterios examinados. No obstante, los resultados con respecto a las familias autoritarias e indulgentes eran menos claros al obtenerse una mezcla de resultados positivos y negativos.

Por ejemplo, los adolescentes de padres autoritarios –estrictos pero poco implicados- mostraban una posición adecuada en obediencia y conformidad con las normas (tenían un rendimiento escolar adecuado y tenían menos probabilidad de involucrarse en conductas desviadas). Por el contrario, estos adolescentes también manifestaban niveles más bajos de auto-confianza y sentimientos de competencia, así como niveles más altos de distrés somático y psicológico.

Los adolescentes de familias indulgentes –implicadas pero no estrictas- mostraban altos niveles de autoconfianza y sentimientos de competencia personal, pero mostraban también altos niveles de consumo de sustancias y problemas en la escuela. De acuerdo con Lamborn et al. (1991), los adolescentes de familias autoritarias e indulgentes puntuarían en todos los criterios entre los niveles de ajuste máximos del grupo autorizativo y el ajuste mínimo del grupo negligente.

En este contexto cabe destacar dos debates importantes, centrados más en los supuestos del modelo de estilo autorizativo, que en la consistencia de sus resultados (Darling y Steinberg, 1993). Por una parte, Lewis (1981) cuestionó directamente la necesidad de emplear los métodos impositivos para conseguir la plena internalización de las normas sociales (Ceballos y Rodrigo, 1998; Musitu y García, 2001). Por otra parte, Lamborn *et al.* (1991, p. 1050) reprocharon que numerosos estudios empíricos se estaban centrando en el modelo tripartito inicial de Baumrind (1967, 1971); que con una misma

categoría, el estilo parental permisivo, indistintamente designaba al negligente e indulgente.

Estos autores propusieron (siguiendo el modelo teórico de Maccoby y Martin, 1983) que de la misma manera que las relaciones con los hijos de los padres autoritativos (impositivos pero afectuosos) eran teóricamente distintas de las de los autoritarios (impositivos pero no afectuosos), también resultaba importante diferenciar teóricamente a los padres indulgentes (no impositivos pero sí afectuosos) de los negligentes (no impositivos y no afectuosos).

Los estudios llevados a cabo en EEUU utilizando muestras de Europeo-Americanos de clase media apoyaban la idea de que el estilo parental autoritativo se asociaba siempre con resultados óptimos en el desarrollo de niños y adolescentes (e.g., Baumrind, 1967, 1971; Baumrind y Black, 1967; Gray y Steinberg, 1999; Lamborn et al., 1991; Radziszewska, Richardson, Dent y Flay, 1996; Steinberg et al., 1994).

La investigación desarrollada en el ámbito anglosajón utilizando muestras caucásicas de clase media apoyan la idea, de que el estilo autoritativo se asocia siempre con resultados óptimos en el desarrollo de niños y adolescentes (Baumrind, 1967, 1971; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh, 1987; Gray y Steinberg, 1999; Johnson, Shulman y Collins, 1991; Lamborn *et al.*, 1991; Noller y Callan, 1991; Radziszewska, Richardson, Dent y Flay, 1996; Steinberg, Blatt- Eisengart y Cauffman, 2006; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989; Steinberg, Mounts, Lamborn y Dornbusch, 1991; Steinberg *et al.*, 1992, 1994).

Diversos estudios llevados a cabo en otros países utilizando diversos criterios también apoyaban la idea de que, comparado con el estilo autoritativo, el estilo negligente se correspondía con el peor ajuste de los hijos, mientras que los estilos parentales autoritario e indulgente ocupaban una posición intermedia: integración en la escuela, bienestar psicológico (Reino Unido; Shucksmith, Hendry y Glendinning, 1995), estrategias de logro adaptativas, atribuciones personales positivas (Finlandia; Aunola, Stattin y Nurmi, 2000), consumo de drogas (Islandia; Adalbjarnardottir y Hafsteinsson, 1991), precisión en la percepción de valores parentales (Israel; Knafo y Schwartz, 2003).

En su conjunto estos estudios proporcionaban evidencia de que la combinación de altos niveles de implicación y aceptación parental junto con altos niveles de severidad/imposición, representaba la mejor estrategia parental: el estilo autorizativo. De hecho, estos y otros estudios llevados a cabo en países con diversos valores culturales llevaría a Steinberg (2001) a reivindicar que los beneficios del estilo autorizativo trascendían los límites de la cultura, etnicidad, estatus socioeconómico y composición familiar.

No obstante, hay una importante excepción a la idea de que el estilo autorizativo es siempre el óptimo para el ajuste psicosocial de los hijos, a pesar de que desde la perspectiva del modelo cuatripartito, los trabajos de Lamborn *et al.* (1991) y Steinberg *et al.* (1994) revelasen una superioridad manifiesta de los hijos de familias autorizativas respecto de los de las familias negligentes. De este modo mientras que los resultados de los hijos de las familias autoritarias e indulgentes mostraron unos perfiles intermedios y según Lamborn *et al.* (1991), los hijos de las familias autoritarias e indulgentes se situaban en el conjunto de los criterios entre el mínimo ajuste de los hijos de negligentes y el máximo ajuste de los hijos de autorizativos. Sin embargo, también existía otra importante excepción, ampliamente estudiada y debatida, que está asociada al contexto étnico y cultural de las familias ya que muchas de las muestras de estudio estaban compuestas exclusivamente de familias de clase media de Europa y Estados Unidos (Baumrind 1971, 1989).

Un creciente número de investigaciones realizadas en contextos anglosajones con grupos étnicos minoritarios, así como en otros contextos culturales, sugieren que el estilo parental autorizativo no siempre está asociado con resultados óptimos de socialización en niños y adolescentes.

Estudios llevados a cabo en EEUU con grupos de minorías étnicas, tales como Afro-Americanos (Baumrind, 1972; Deater-Deckard, Dodge, Bates y Pettit, 1996; Deater-Deckard y Dodge, 1997; Simons, Lin, Gordon, Brody, Murry y Conger, 2002), Chino-Americanos (Chao, 1994; Wang y Phinney, 1998), Hispano-Americanos (Torres-Villa, 1995; Zayas y Solari, 1994), y de extracción multiétnica (Steinberg, Dornbusch y Brown, 1992), cuestionaban la idea de que el estilo parental autorizativo se asociaba siempre al ajuste óptimo de niños y adolescentes.

Por ejemplo, Steinberg et al. (1992) encontraron que el estilo autorizativo estaba fuertemente vinculado con medidas de logro e integración escolar excepto en dos notables excepciones: (1) entre adolescentes Afro-Americanos, no se observó la relación entre el estilo autorizativo y las medidas de logro escolar; (2) entre los adolescentes Hispanos, el estilo autoritario estaba fuertemente relacionado con las medidas de logro (un efecto que no se observaba en otros subgrupos).

La investigación con descendientes de emigrantes chinos americanos (que generalmente son estudiantes excepcionales, véase Reglin y Adams, 1990), también mostró que los niños de padres autoritarios obtenían mejores resultados académicos que los niños de padres autorizativos (Chao, 1994, 1996, 2001). Además, los resultados obtenidos en estudios con familias pobres también cuestionaba la idea de que el estilo parental autorizativo estaba siempre asociado con resultados del desarrollo óptimos (Hoff, Laursen y Tardif, 2002).

En otro estudio, Leung, Lau y Lam (1998) no observaron una relación entre el logro académico y el estilo autorizativo, aunque sí que la encontraron para el estilo autoritario entre padres con bajos niveles educativos. Específicamente, para los padres con bajos niveles educativos en EEUU y Australia, el estilo autoritario se relacionaba positivamente con el logro académico.

Otras investigaciones llevadas a cabo en sociedades asiáticas y del medio oriente también sugieren que el estilo autoritario es también una estrategia parental adecuada. Por ejemplo, Quoss y Zhao (1995) encontraron que el estilo autoritario (pero no el autorizativo) predecía la satisfacción en las relaciones padres-hijos en niños chinos, mientras que Dwairy, Achoui, Abouserie y Farah (2006) observaron en sociedades árabes que el estilo autoritario no dañaba la salud mental de los adolescentes como lo hacía en las sociedades occidentales.

Otras investigaciones con niños chino-americanos (Chao 1994, 2005; Tseng Chao y 2002), Latinos (Dixon et al 2008, Halgunseth et al 2006, Sonnek 1999, Zinn y Wells 2000), y afro-americanos (Deater-Deckard y Dodge, 1997; Harrison-Hale et al. 2004) pertenecientes a las familias en los EE.UU. han demostrado que las conductas de los padres que exigen respeto y obediencia, la adhesión a reglas estrictas y la administración,

incluso de algún castigo físico de manera regular, no producen los resultados negativos en el desarrollo que el modelo de Baumrind predice. En sus culturas, los hijos de estos padres obtienen un mejor desempeño académico (Chao 1994; Tseng Chao y 2002), tienen un mejor sentido del yo en la integración de la familia (Dixon et al. 2008) y son menos propensos a participar en actividades antisociales cuando viven en ambientes peligrosos (Harrison-Hale et al. 2004).

Parke y Buriel (2006) resumen los resultados de estos estudios, y sugiere que los elementos del estilo de educación autoritario pueden tener diferentes significados dependiendo en el contexto, incluyendo el cómo el comportamiento de los padres es percibido por los niños.

Por otro lado, otro conjunto de estudios sugieren que los adolescentes de familias indulgentes obtienen puntuaciones iguales o mayores en diferentes criterios que los adolescentes de familias autoritativas.

Investigaciones llevadas a cabo en sociedades asiáticas y del medio oriente también sugieren que el estilo autoritario es también una estrategia parental adecuada (Quoss y Zhao, 1995). Mientras que Dwairy, Achoui, Abouserie y Farah (2006) observaron en varias sociedades árabes que el estilo autoritario no perjudicaba a la salud mental de los adolescentes, como lo hacía en las sociedades occidentales.

Por otra parte, otro conjunto de estudios indican que los adolescentes de familias indulgentes también obtienen puntuaciones iguales o mayores en diferentes criterios que los adolescentes de familias autoritativas. En Filipinas, no se encontraron diferencias entre familias autoritativas e indulgentes con respecto a medidas de logro escolar, aunque sí que se observaron con respecto a las familia negligentes (Hindin, 2005, p. 312).

En otro estudio en Alemania, los adolescentes de familias indulgente-permisivas mostraron un mejor ajuste psicosocial (Wolfradt, Hempel y Miles, 2003, p. 529). Kim y Rhoner (2002) también observaron que los adolescentes Coreano-Americanos educados en entornos autoritativos no mostraban un mayor logro académico que los jóvenes educados en entornos familiares indulgentes.

Los investigadores en países del sur de Europa, como España (Musitu y García, 2001, 2004) e Italia (Marchetti, 1997), o en países sudamericanos como México (Villalobos, Cruz y Sánchez, 2004) y Brasil (Martínez, Musitu, García y Camino, 2003; Martínez, García y Yubero, 2007), también han observado que los adolescentes de familias indulgentes, obtienen las mismas, o mejores puntuaciones en diversos criterios de ajuste.

Por ejemplo, Martínez et al. (2007) mostraron que los adolescentes brasileños de familias indulgentes obtenían puntuaciones iguales, o mayores, en diversas medidas de la autoestima que los adolescentes de familias autoritativas. En España también se ha observado que los adolescentes de familias indulgentes obtienen mejores resultados en diversas dimensiones de la autoestima, que los adolescentes de familias autoritativas (Musitu y García, 2001, 2004, 2011).

Este conjunto de investigaciones sugiere que, la relación entre los estilos parentales y el ajuste psicosocial de los hijos, varía en función del contexto cultural y que, por tanto, el estilo parental de socialización idóneo dependerá del entorno cultural donde éste se desarrolla. (Chao 1994; Ho, 1989).

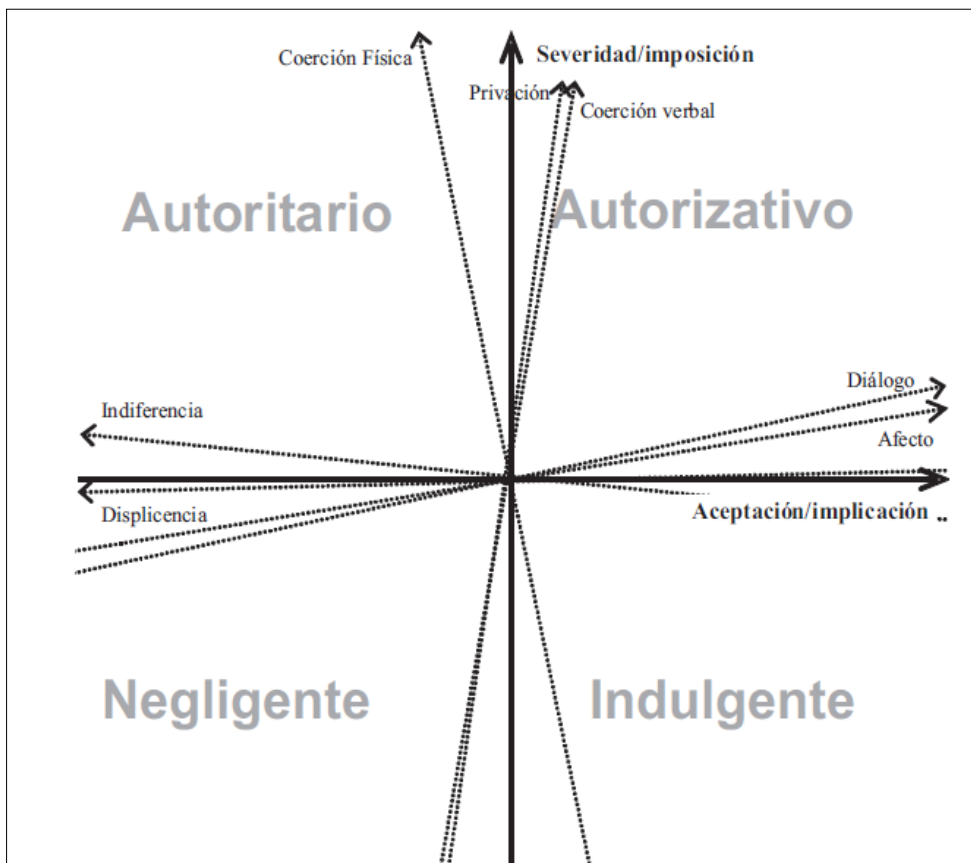
En este sentido, Chao (1994) ha sugerido que las dimensiones de afecto y control pudieran no tener validez transcultural, debido a que estos conceptos podrían tener en algunas culturas orientales un significado diferente al que tienen en la cultura americana. De este modo, y aunque en general los estilos parentales orientados hacia el afecto y la implicación de los padres, pudieran ser más eficaces que los estilos orientados hacia la coerción para conseguir, por ejemplo, que los adolescentes interioricen un sentimiento de responsabilidad de sus propios actos, y la utilización del razonamiento pudiera conducir a una mayor interiorización de las normas que la mera imposición, no se han obtenido los mismos resultados en todas las culturas.

Esta hipótesis de las diferencias culturales podría explicar las discrepancias entre los resultados de diversos trabajos y acorde con esta idea, estilos parentales similares podrían tener diferentes repercusiones en el ajuste de los niños, dependiendo del entorno cultural en el que tiene lugar la socialización.

Finalmente es importante señalar que todos los padres y madres comparten algún rasgo de los cuatro estilos parentales descritos, aunque no existen “tipos puros” y, además,

pueden producirse desplazamientos de un estilo a otro en una misma familia en función de las circunstancias, las necesidades, el estado de ánimo paterno y el momento evolutivo del hijo.

Figura 6. Representación en el espacio bidimensional de las correlaciones de las prácticas parentales con las dos dimensiones (Musitu y García 2001).



2.9 EL ESTILO INDULGENTE COMO ESTILO DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL IDÓNEO EN ESPAÑA

En el ámbito español, los resultados de algunas investigaciones contradicen la idea de que el estilo autorizativo se asocia siempre a resultados óptimos de la socialización, sugiriendo que en España el estilo idóneo para la socialización parental es el indulgente (e.g., García y Gracia, 2009; Martínez y García, 2007; Musitu y García, 2001, 2004, 2011) o indistinguible del autorizativo (Linares, Pelegrina y Lendínez, 2002).

No obstante, alguno de los estudios previos realizados en España que sugieren la idoneidad del estilo indulgente, proporcionan una evidencia limitada, puesto que han

utilizado únicamente dos criterios internos de ajuste, autoconcepto e internalización de valores (Martínez y García, 2007; Musitu y García, 2001, 2004).

También se ha criticado que en la mayoría de estos estudios (*e.g.*, Martínez y García, 2007; Musitu y García, 2001) se midiera la dimensión de imposición y firmeza parental con prácticas parentales de privación, castigo físico y coerción verbal. Así por ejemplo, Oliva (2006) observa que “el control considerado por estos autores fue claramente coercitivo, por lo que no es sorprendente que incluso acompañado de afecto resultara contraproducente para el ajuste adolescente” (p. 217).

Entre los estudios que han utilizado un conjunto de criterios más amplios, en uno la muestra fue tan pequeña (Linares *et al.*, 2002) que no permite descartar serios problemas de validez en la inferencia estadística por errores del Tipo II (Cook y Campbell, 1979; García, Pascual, Frías, Van Krunkelsven y Murgui, 2008). En el segundo (García y Gracia, 2009), la muestra, aunque amplia, estuvo exclusivamente limitada a adolescentes, de 12 a 17 años.

Un estudio reciente (Musitu y García, 2010), confirman y amplían los de otros estudios previos con muestras españolas (Martínez y García, 2007; Musitu y García, 2004). Si bien la imposición/exigencia parental parece un componente idóneo en unas culturas, incluso más que el afecto/responsividad (Chao, 1994, 1996; Rudy y Grusec, 2001; Tobin *et al.*, 1989), o necesaria junto el afecto (Lamborn *et al.*, 1991; Steinberg *et al.*, 1994), en el contexto español, considerando las cuatro posibilidades del modelo (Lamborn *et al.*, 1991), es como mínimo innecesaria (los hijos de indulgentes siempre obtienen los mismos resultados que los autoritativos) o incluso perjudicial (en ocasiones llegan a superarlos). De este modo, además de con el autoconcepto, se observa una asociación positiva entre estilo parental indulgente y otros criterios como el ajuste psicológico, la competencia personal y menores problemas de conducta.

La alta aceptación/implicación de los padres junto con la baja severidad/imposición, definidas como el estilo parental indulgente, es la clave para identificar a los hijos con los mejores perfiles generales de ajuste psicosocial (*e.g.*, Martínez y García, 2007; Musitu y García, 2001, 2004). Asimismo se confirma con una muestra de niños y adolescentes un patrón de relaciones similar al que se observaron en

otro estudio anterior que estaba limitado exclusivamente a muestras de adolescentes (García y Gracia, 2009).

Estos resultados refuerzan la importancia que tienen los componentes de la aceptación/implicación para la socialización familiar: el afecto proporciona la cercanía emocional necesaria para que se produzca una relación en la que fluya la comunicación hasta el punto que los hijos revelen confiada y espontáneamente aspectos personales e íntimos, y exista la cordialidad necesaria para que la relación con sus padres les proporcione el apoyo necesario para desarrollarse como personas (véase Oliva, 2006). Además, las relaciones de afecto, mutua confianza y comunicación abierta, que caracterizan los niveles altos de aceptación/implicación parental (compartidos por los estilos autorizativo e indulgente) facilita el modelado de la conducta de los hijos (Bandura, 1977), el establecimiento de un régimen de reglas claras y bien estructuradas (Baumrind, 1997), una comunicación padres-hijos íntima, abierta y espontánea (Kerr y Stattin, 2000; Stattin y Kerr, 2000) e incluso una cordialidad mutua que facilita el disfrute del humor (Oliva *et al.*, 2008).

Por el contrario, la comunicación deficitaria, la falta de expresiones de afecto, las reglas de conducta ambiguas y despreciar a los hijos, están claramente relacionados con problemas generales en el desarrollo (*e.g.*, Baumrind, 1997; Grusec y Lytton, 1988). Por otra parte, los resultados de este estudio no apoyan que la severidad/imposición sea una cuestión crucial que se relacione con la socialización óptima.

Los resultados refuerzan las posiciones defendidas por Lewis (1981), en su polémica con Baumrind (1983), acerca de los beneficios que añadía la severidad/imposición para la adecuada y necesaria internalización de las normas (Darling y Steinberg, 1993). También estos resultados, evidencian como ha señalado Steinberg (2001, p. 4) que “los conflictos y el estrés pueden ser normales en las familias de adolescentes depresivos y con desajustes conductuales, pero el conflicto no tiene por que ser normal en el promedio de las familias” en clara alusión, pero no explícita, a los postulados de Baumrind (1997, pp. 329- 330) acerca de la importancia de la necesaria confrontación entre padres e hijos para un adecuado desarrollo del adolescente (véase Oliva, 2006).

En este sentido, también hay que señalar que la defensa que se ha hecho de la necesidad de las prácticas de severidad/imposición no ha tenido el énfasis y la continuidad que sugería la firme posición inicial de Baumrind (1983), pues siempre parecen necesitar de partes del otro componente de aceptación/implicación para garantizar su efectividad (véase Delgado *et al.*, 2007).

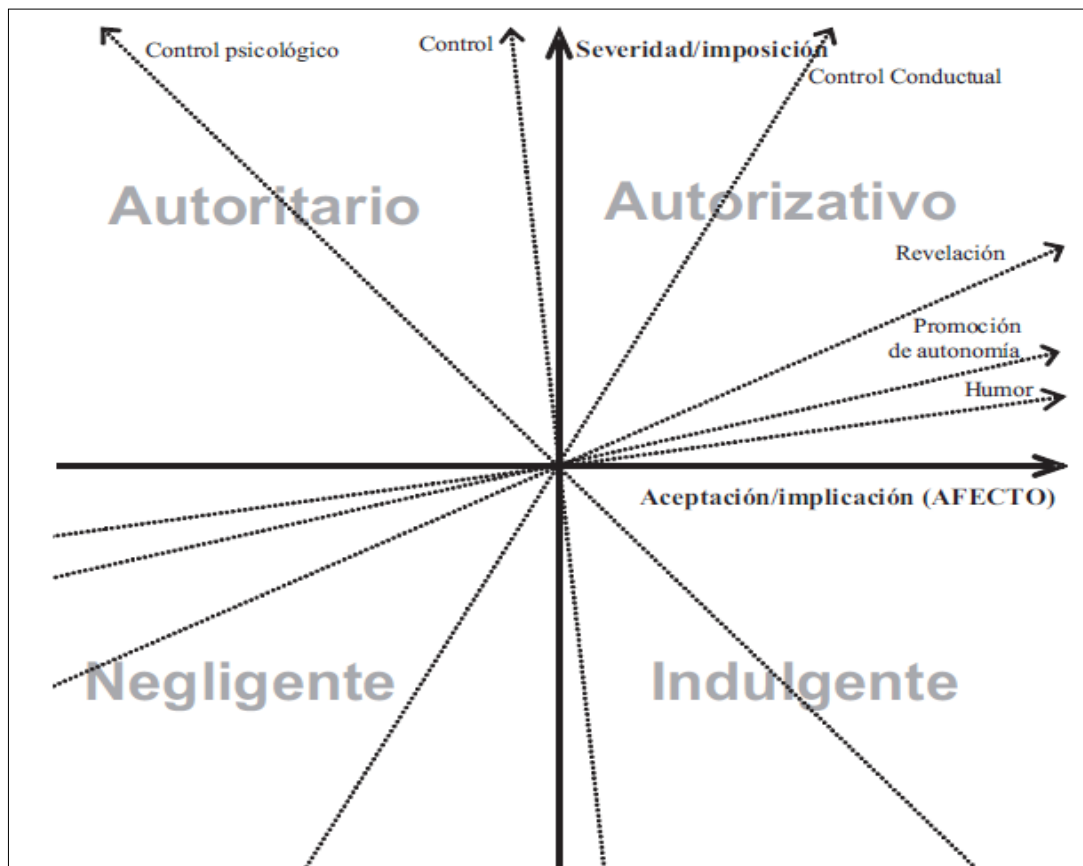
También los resultados de dicho estudio en el contexto español coinciden con los de otros estudios previos realizados en algunos países del sur de Europa (Marchetti, 1997; Musitu y García, 2001, 2004), Latino-América (Martínez *et al.*, 2007; Villalobos *et al.*, 2004) y otros contextos culturales (Hindin, 2005; Kim y Rohner, 2002; Wolfradt *et al.*, 2003), que también sugieren que los adolescentes de familias indulgentes obtienen puntuaciones similares, o incluso mayores, que los adolescentes de familias autoritativas.

Se suma, por tanto, al conjunto creciente de literatura que cuestiona la idea de que el estilo autoritativo se asocia siempre con resultados óptimos de socialización (Baumrind, 1993; Maccoby y Martin, 1983; Lamborn *et al.*, 1991; Steinberg *et al.*, 1994). En el contexto cultural español, los hijos de padres indulgentes, no solo resultan igual de idóneos que los autoritativos, sino que incluso los mejoran en el autoconcepto emocional y familiar, en hostilidad/agresión, inestabilidad emocional, y visión del mundo negativa.

No obstante, en nuestro contexto español, si bien se ha criticado explícitamente que en la mayoría de los estudios que han contemplado las cuatro tipologías (*e.g.*, Martínez y García, 2007; Musitu y García, 2001) se midiera la dimensión de imposición/firmeza parental con prácticas parentales de privación, castigo físico y coerción verbal (Oliva, 2006, p. 217), también es cierto que al relacionar posteriormente los estilos parentales con el ajuste del adolescentes en otras muestras españolas siguiendo el modelo inicial tripartito (Oliva *et al.*, 2008), es de destacar que en las conclusiones finales no se hicieran ninguna referencia explícita a los aspectos beneficiosos de las prácticas parentales más claramente relacionados con la imposición/firmeza, concluyendo: “Así, la creación de un clima relacional entre padres e hijos caracterizado por el apoyo, el afecto, la comunicación y la promoción de la autonomía puede ser un elemento clave para favorecer el desarrollo positivo y el ajuste adolescente” (p. 105).

Al emplear las cuatro posibilidades contempladas con las dos dimensiones el papel que juega la aceptación/implicación es clave porque el estilo indulgente, sólo con las prácticas que representa la aceptación/implicación, obtiene los mismos ajustes óptimos que en otros contextos culturales se han comprobado con el autorizativo. Además, esta socialización autorizativa es también mejor que la autoritaria, pero parece ser que por el mismo componente de aceptación/implicación que comparte con el indulgente. Estos resultados implican que los componentes de severidad/imposición aportan pocos aspectos favorables para un estilo de socialización óptima en España, mientras que los de aceptación/implicación resultan claves.

Figura 7. Representación en el espacio bidimensional de las correlaciones del afecto con otras prácticas parentales (Delgado et al., 2007; humor, promoción de autonomía, revelación, control conductual, control psicológico; García y Gracia, 2009; control).



CAPITULO I. MARCO TEÓRICO
GENERALIZACIÓN DEL MODELO DE SOCIALIZACIÓN

3.1 EVOLUCIÓN Y DESARROLLO

Los procesos de socialización parental han sido analizados de diferentes maneras por los psicólogos evolutivos. Analizar las dimensiones y los estilos de socialización parental que se presentan en una familia, es una tarea bastante complicada principalmente por dos razones: Por un lado la multitud de factores existentes, y por otro lado las variables de análisis que comprende, junto a las dificultades metodológicas que acarrea.

Hasta ahora, los procesos de socialización parental han sido evaluados siguiendo principalmente dos métodos de evaluación; *la observación directa y el uso de cuestionarios o escalas*. Si bien, 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.

No obstante y a pesar de la complejidad del constructo y la dificultad de evaluar las interacciones familiares de un modo preciso y objetivo, 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, a los propios menores, o si es mejor recoger información sobre el estilo educativo desempeñado por la madre o el del padre, si bien, 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 o en contextos desfavorables, donde la accesibilidad suele ser bastante complicada, obliga a los profesionales, en numerosas ocasiones, a tomar decisiones importantes acerca de a quién es

más importante entrevistar, y cuál debería ser el estilo educativo más decisivo para el desarrollo adolescente, si el del padre, la madre o el de ambos juntos.

En relación a cuáles deberían ser 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). Pero 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 Spota, 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.

La consecución de los tres objetivos de la socialización (*Control del impulso, Preparación y ejecución de roles y el cultivo de fuentes de significado*) asegura una

correcta integración en la sociedad y son numerosos los autores que se han interrogado acerca de cómo se produce dicho proceso, en el que entran en juego las relaciones entre el sujeto, la familia y la sociedad (Cottle, 2003), y que determina las posibilidades de actuación del socializando (Murray y Mandara, 2002). Así, Parsons y Bales (1955) se preguntaban, desde posiciones psicoanalíticas, cómo la familia nuclear convertía a un niño recién nacido, sin hábitos sociales, en un miembro adulto de la sociedad, preparado para actuar como su propio padre.

Para contestar a dicho interrogante es necesario recurrir a Berger y Luckman (1995: 164) que nos recuerdan que *“el individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la “socialidad”, luego llega a ser miembro de una sociedad”*. De hecho, pese a dicha predisposición a la *socialidad*, el niño recién nacido no es un actor social. No posee objetivos suficientes para simbolizar sus deseos instintivos, y no se encuentra cualificado en absoluto para formar parte de la sociedad. Sin embargo, como señala Caplow (1974: 86), *“todo está preparado para que llegue a convertirse en actor social. Al nacer, o poco después, se le da un nombre y un puesto en la estructura de parentesco que mantiene unas expectativas concretas acerca de su futuro estatus. Desde el nacimiento se le considera un ser social y es “antropomorfizado” por los adultos que le rodean, los cuales le atribuyen sentimientos sociales mucho antes de que él pueda experimentarlos realmente”*. Desde el nacimiento, el niño indefenso se va convirtiendo gradualmente en una persona consciente de sí misma, con conocimientos y diestra en las manifestaciones de la cultura en la que ha nacido. A este proceso lo llama Giddens (1998) socialización.

En dicho proceso el sujeto no desempeña exclusivamente un rol pasivo. Para hacernos conscientes de ello, Durkheim (1993) advierte de que tradicionalmente se ha considerado la socialización como un proceso que modela al individuo, o lo refrena para que su funcionamiento sea adecuado a la sociedad. En numerosas conceptualizaciones el individuo es considerado como un sujeto pasivo sobre el cual se aplican técnicas dirigidas desde el exterior que lo conforman a las exigencias sociales. Precisamente en estos términos mecanicistas conceptualizaba la socialización Durkheim (1976), al considerar el proceso socializador como adaptación social o como integración del individuo al entorno sociocultural, adaptación en que el entorno ejercía una presión unidireccional sobre el

individuo, visto como mero sujeto pasivo o receptivo de unos contenidos socioculturales que todo individuo necesitaba para integrarse en la sociedad en la que vive.

Mead (1934) intentó corregir esta visión simplificadora al resaltar el papel activo del yo, inaugurando la corriente interaccionista-simbólica, y con ella la consideración del socializando como sujeto activo. Pero el interaccionismo simbólico pronto sería sepultado por la corriente conductista, siendo recuperado en 1969 por Blumer con su obra *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Mead, admitiendo la necesidad de objetividad del conductismo, se declaró entonces *conductista social (social behaviorist)*, (citado por Munné, 1995), pero esta declaración era algo más que un matiz ya que la conducta humana interesaba como acto social, lo cual requería considerar la experiencia interna del sujeto para aprehender la significación que tiene para quienes interactúan. Esto, negaba los supuestos conductistas, por ello Mead no influyó en el conductismo social, aunque sus tesis contribuyesen después al desarrollo del interaccionismo simbólico.

Reivindicando el rol activo del socializando, Schaffer (1984) señalaba que los modelos teóricos tradicionales de socialización habían reflejado y fomentado ideas de control externo: A menudo la socialización se había considerado como un proceso predominantemente unidireccional, insistiéndose en que el cambio y la regulación provienen de fuera del socializando. Esto supone considerar que el niño es una criatura ignorante, pasiva y bastante moldeable, que la sociedad conforma según el modelo psicológico deseado.

El conductismo americano favoreció este tipo de consideraciones del aprendizaje humano, inspirado en la concepción de Watson (1928: 25) del niño como *un trozo de carne vivo*, y respaldado posteriormente por la *ingeniería de la conducta* de Skinner (1953: 35) y su idea de que "*el condicionamiento operante modela la conducta como un escultor modela un trozo de arcilla*".

También la teoría psicodinámica de Freud (1933) consideraría al niño como un ser que viene al mundo dotado de una serie de pulsiones, instintos, y deseos que deben ser satisfechos, aún a costa de los deseos y sentimientos de los demás. Así los niños, para Freud, son impulsivos, fácilmente dominados por las emociones y con escasa capacidad para reprimir o retrasar gratificaciones. En consecuencia, la socialización sería el proceso

por el cual la sociedad, representada en primer lugar por los padres, reprime y disciplina al niño según las convenciones socialmente aceptadas.

Schaffer (1984) identificó, sobre los dos anteriores, otro nuevo enfoque teórico en la conceptualización de la socialización, heredero del interaccionismo simbólico, que él denominó *modelo de mutualidad*.

Esta tercera concepción concibe al niño como un participante activo en su propio proceso de desarrollo social, y resalta la importancia y significatividad de la interdependencia de padres e hijos en sus intercambios sociales, al considerar que estos intercambios son resultado de una negociación constante, basada en la exploración y la estimulación mutua. A partir del nacimiento, nos recuerda Caplow (1974), el niño va surgiendo poco a poco como actor social. Es decir, el bebé es un ser activo desde el principio, por lo que la socialización no es un tipo de "programación cultural" (Giddens, 1998).

Por su parte, y dando protagonismo al propio socializando, Vander Zanden (1986) considera que la socialización es el proceso por el cual los individuos, en su interacción con otros, desarrollan las maneras de pensar, sentir y actuar que son esenciales para su participación eficaz en la sociedad.

Desde el modelo mutualista de Schaffer (1989), en el proceso de socialización, que se extiende a lo largo de todo el ciclo vital, el individuo debe ser considerado como un agente activo que impone un orden a sus experiencias, y que las modela, basándose en sus propias características que son en parte reflejo de la moldeadora influencia del medio (aprendizaje), pero siempre resultado de la interacción e interdependencia del organismo y el medio.

En esta dinámica interactiva, entendemos, con Coloma (1994), que la socialización es un proceso mediante el cual el individuo interioriza las pautas del entorno socio-cultural, y afirma su identidad personal bajo la influencia de unas agencias socializadoras (familia, escuela, grupos de iguales, mass-media...) y de una manera eminentemente informal y no-intencionada. La no intencionalidad, diferencia la socialización de la educación formal con sus objetivos claramente preestablecidos, contenidos y estrategias didácticas programadas.

Entendemos por informales aquellos *formatos* – conceptualizando éstos como marcos interactivos entre un adulto y un niño que parten de un objeto o situación que les interesa mutuamente (Garvey, 1974; Bruner, 1988) - de interacción adulto-niño en el que se generan procesos de enseñanza-aprendizaje caracterizados por una gran carga afectiva, uniendo lo cognitivo y lo afectivo implícita (adulto y niño interactúan espontáneamente) e intuitivamente (el adulto se adapta a los avances del niño).

La socialización incluiría por lo tanto, bajo un mismo proceso, la consecución de dos efectos, la *enculturación* (interiorización de pautas culturales del entorno) y la *personalización* (afirmación de la identidad personal), bajo la influencia de unos agentes exteriores y mediante mecanismos procesuales no intencionales.

En este proceso el niño se configura como sujeto activo; es decir, “*tiene una tendencia progresiva a afirmar y defender su identidad en la dialéctica de la interacción*” (Coloma, 1993:32-33). De este modo, la socialización se contempla como un proceso de crecimiento en el cual los niños aprenden las normas de su sociedad y adquieren sus propios valores, creencias y características personales distintivas.

La participación activa del niño se asegura por el aprendizaje y la interiorización de la estructura social en la que el individuo se encuentra inmerso, al objeto de que éste participe eficazmente en la misma, y considerando que el proceso de socialización es inacabable (León, Cantero y Medina, 1998). Esta interiorización es lo que Berger y Lukmann (1995) llaman *internalización*.

Para estos autores, *la internalización*, es la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo, en cuanto expresa significado; o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos del otro, que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí. Por ello, la internalización constituye la base “*primero para la comprensión de los propios semejantes y, segundo para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social*” (Berger y Lukman, 1995: 165).

Esta aprehensión sin embargo, no es resultado de las creaciones autónomas de significado por parte del sujeto, sino que comienza cuando el individuo asume el mundo en el que ya viven otros (el mundo en el que viven los otros, lo comprendo y se vuelve mío).

La interacción es una actividad de comunicación simbólica (Mead, 1934; Parsons, 1951). Para estos autores, la internalización es la base del proceso de socialización, ya que entienden por tal el proceso ontogenético de "*inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o de un sector de él*" (del mundo) (Berger y Lukmann, 1995: 166).

Al referirse a "un sector del mundo", Berger y Lukmann (1995) consideran que existen dos fases bien diferenciadas en el proceso de socialización; La *socialización primaria*, la cual es la primera que el sujeto atraviesa en la niñez, y a lo largo de ella irá convirtiéndose en miembro activo de la sociedad y la socialización secundaria que comprende cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.

Para otros autores como Guy Rocher son tres los aspectos fundamentales de la socialización: *adquisición de cultura, integración de la cultura en la personalidad y adaptación al entorno social*.

1. La adquisición de cultura es un proceso que dura toda la vida aunque la etapa más importante es durante la infancia, cuando el individuo es más maleable. Supone la adquisición de modelos, valores, formas de pensar, comunes a un grupo social y se adquiere a través de los agentes de socialización: familia, escuela, grupo social, medios de comunicación, etc. A su vez podemos distinguir tres formas de transmisión cultural:

- La enculturación, o adquisición de cultura en la infancia; es decir, es el primer impacto cultural directo; el cual se realiza en el seno familiar generalmente.
- La aculturación, o proceso dinámico que dura toda la vida, y por el cual, cada individuo se va adaptando a las nuevas circunstancias sociales (matrimonio, nuevo empleo, etc.). Durante el proceso de socialización, desde la infancia hasta la ancianidad, pasando por la adolescencia y la madurez, es cuando el niño, tiene más necesidad de integrar las normas sociales, pues carece de ellas. El adulto no deja de socializarse (primer empleo, matrimonio, paternidad, etc.). En la ancianidad los sujetos están muy socializados y por lo tanto hay menos necesidad de integración de las normas, si bien se puede producir una desocialización y un aprendizaje de las normas para abandonar la vida.

- La transculturación, o choque cultural, al encontrarse el individuo con otro tipo de cultura de diferente nivel donde a menudo la considerada como superior desplaza a la inferior. Algunos autores llaman a este proceso resocialización.

2. Integración de la cultura en la personalidad: es decir, adquisición de hábitos de conducta que no es sino la norma social asimilada e introducida en la personalidad de cada uno, o sea, la conciencia individual, el control social interno. La norma, al interiorizarse, se convierte en obligación moral, en la forma “normal” de actuar, de manera que, al desarrollarse en sociedad, los individuos no se sienten coaccionados por las instituciones, sino que actúan según sus conciencias.

3. Adaptación al entorno: con la socialización aprendemos a relacionarnos con nuestros semejantes, facilitando la convivencia e identificándonos con el entorno social. La persona socializada, adaptada, pertenece al medio al comportarse como los demás compartiendo ideas y rasgos comunes y convirtiéndose en miembro del grupo; esto se detecta con el empleo del “nosotros”.

Esta adaptación afecta a la personalidad el producirse en los tres niveles que la conforman:

- A nivel biológico o psicomotor, compartiendo actitudes corporales, mímica, gustos, etc.
- A nivel afectivo, con similares formas de expresión, restricción o negación de sentimientos.
- A nivel del pensamiento, compartiendo formas de pensar, estereotipos, conocimientos, etc.

3.2 DIFERENCIAS DE GÉNERO DURANTE LA SOCIALIZACIÓN FAMILIAR

Los padres y madres suelen interactuar de distinto modo con sus hijos en función del sexo de éstos. Musitu, et al. (1988) señalaron que los padres establecían mayores diferencias de género que las madres en referencia a las conductas que consideran apropiadas para las chicas. Escartí (1994) mostró, por otra parte, que los padres dedicaban

más tiempo a actividades lúdicas que las madres, en especial a la participación en actividades físicas y sociales.

En numerosos estudios realizados en Estados Unidos con adolescentes afroamericanos se ha encontrado también dicho trato diferencial, con la salvedad de que en las citadas familias afroamericanas son, en especial, las mujeres las que tratan de distinto modo a los hijos que a las hijas (Copeland, 1985; Jackson, 1993; Jenkins y Guidubaldi, 1997; Leve y Fagot, 1997; Mott, 1994; Siegal, 1987; Starrels, 1994; Mandara y Murray, 2000).

Si bien se han descrito múltiples variaciones en bastantes prácticas parentales que se asocian consistentemente con los diferentes periodos evolutivos (Ceballos y Rodrigo, 1998; Musitu y García, 2001), con el grado en que se aplican (véase Ceballos y Rodrigo, 1998; Oliva, 2006; Parra y Oliva, 2006; Steinberg, 2001; Steinberg, Dornbusch y Brown, 1992), variando, por ejemplo, con el sexo del hijo (Delgado *et al.*, 2007; Musitu y García, 2001) y del padre (Delgado *et al.*, 2007; Maccoby, 2000), no se ha constatado que estas diferencias repercutan en el sentido que las relaciones supuestas por el modelo se modifiquen con estos frecuentes y conocidos cambios circunstanciales (Amato y Fowler, 2002; Aunola, Stattin y Nurmi, 2000; García y Gracia, 2009; Lamborn *et al.*, 1991; Martínez y García, 2007; Steinberg *et al.*, 1994).

En este sentido, en la literatura especializada no se han observado de manera consistente interacciones como, por ejemplo, que el padre tiene que ser autorizativo con el hijo pero negligente con la hija, o que el padre autorizativo y la madre negligente sean los idóneos, o que con los niños jóvenes sea mejor el autoritario y con los adolescentes, mejor el indulgente (*e.g.*, Baumrind, 1967, 1971; Darling y Steinberg, 1993; Lamborn *et al.*, 1991; Maccoby y Martin, 1983).

Lo mismo cabe afirmar respecto de otras variables relacionadas más directamente con los aspectos metodológicos de los estudios como, por ejemplo, si la evaluación de la misma entidad familiar se realiza desde la perspectiva de los padres, de los hijos o mediante un observador externo (por ejemplo, que el padre se percibe a si mismo autoritario, pero el hijo lo percibe como autorizativo, y la hija como negligente...). Si bien, respecto de la importancia de los posibles sesgos, existe evidencia de que los hijos

muestran menores sesgos de deseabilidad social que los padres (*e.g.*, Barry, Frick y Grafeman, 2008; Gonzales, Cauce y Mason, 1996).

Diferentes autores han propuesto la existencia de procesos de socialización distintos para chicos y chicas (Gilligan, 1982; Miller, 1986; Block, 1973; Wood y Karten, 1986; Spence, 1993). Las principales teorías sobre el desarrollo adolescente se han basado en investigaciones que partían de muestras compuestas por sujetos masculinos y blancos (Kearney-Cooke, 1999), cuyos resultados se han generalizado hacia las chicas (Johnson y Ferguson, 1990). Sin embargo, en la familia se trata diferencialmente a los hijos y a las hijas: a las chicas se les trata con mayor ternura y delicadeza y están más protegidas que los niños mientras que a los chicos se les da más libertad, lo que les permite mayores oportunidades de exploración del entorno físico (Coakley, 1987).

Goldney, Triggeman y Winefield (1990) mostraron que los adultos que habían sido criados por padres negligentes durante la niñez mostraban impactos negativos duraderos: Las mujeres tenían peor ajuste laboral y los hombres eran menos eficaces en sus relaciones interpersonales.

Estos estudios coinciden con el interaccionismo simbólico al poner en relieve la influencia ejercida por los otros significativos (Koetsner, Zuroff y Powers, 1991; Swan, 1992), por lo que la autoestima de los hijos está mediatizada por la valía que les otorgan sus padres: los padres que dan apoyo emocional, que son cálidos y cubren las necesidades del niño y muestran aprobación y otros sentimientos positivos, confirman en la mente del hijo que sus padres le aceptan como individuo competente, efectivo y con valía (Rice, 1997).

Aunque la mayor parte de las personas creen que tratan a las mujeres y a los hombres de la misma manera, de hecho, a menudo, las tratan de modo diferente. Las percepciones e inferencias sesgadas por el género originan conducta discriminatoria, una extensión del sesgo de consistencia, derivado de las cogniciones del perceptor al tratamiento del actor. Este tratamiento diferente comienza pronto en la vida. Consistente con los estereotipos, los hombres son tratados como más importantes y más competentes. El tratamiento discriminatorio ventajoso para los hombres se encuentra presente a lo largo de la educación (en el parvulario, en primaria, en secundaria).

La evidencia empírica, muestra que este tratamiento diferencial es muy llamativo en tareas y discusiones de grupo. Cuando en un experimento el investigador proporciona por anticipado en secreto a un hombre la solución correcta de un problema, el grupo rápidamente la acepta y aplaude su visión. Pero cuando la misma solución se le da a una mujer, a menudo se ignora o se rechaza. En las discusiones de grupo, las contribuciones de las mujeres se ven interrumpidas, ignoradas o como no habiendo sido escuchadas. Cuando la mujer se ofrece como líder, los demás reaccionan negativamente. Los miembros de ambos sexos del grupo responden a las contribuciones de liderazgo de las mujeres con menos expresiones faciales de aprobación y más de desaprobación, que las mismas contribuciones cuando son realizadas por hombres. Estas señales no verbales desaniman e inhiben a una mujer que potencialmente sirve de líder. Este tratamiento discriminatorio se extiende a muchas esferas en la organización social.

Sobre esta idea general, existen diferencias sexuales y culturales; de hecho, Hay, Hasman y Ballinger (2000) han asociado la estabilidad emocional del adolescente a las relaciones con los padres en los chicos, pero en menor medida en las chicas. Sin embargo, Bond (1998) analizó el ajuste psicosocial en chicas adolescentes de Hong Kong, encontrando que la educación paternal basada en el apoyo, predecía el bienestar de las hijas, mientras que los estilos basados en el control repercutían negativamente sobre la autoestima y el bienestar psicosocial de las adolescentes.

Watkins, Kan, Fleming, Ismail, Lefner, Regmi, Watson, Yu, Adair, Cheng, Gerong, McInerney, Sengupta y Wodimu (1998), en un estudio que comparó 3.604 adolescentes de 14 países (15 culturas), encontraron que existía una muy significativa interacción entre sexo y tipo de cultura (colectivista / individualista) con efectos sobre la autoestima adolescente. Los adolescentes colectivistas puntuaban más altos en las dimensiones familiar y social del autoconcepto, sin mostrar diferencias entre sexos. Los adolescentes de culturas individualistas mostraban diferencias sexuales en dichas dimensiones.

También Verkuyten (2001) intentó mostrar dichas diferencias culturales comparando adolescentes holandeses y turcos residentes en Holanda. Este autor encontró que no existían diferencias significativas en autoestima, aunque sí existía un efecto, a favor de los adolescentes turcos, relacionado con la integridad familiar que el autor relacionó con el carácter más colectivista de la subcultura turca, frente a la holandesa.

Pese a dichas diferencias culturales, parece comprobarse que, en general, los estilos basados en el apoyo favorecen la autoestima. Por ejemplo, Mahtani, Bond, Moazan, McBride-Chang, Rao, Ho y Fielding (1999), en chicas adolescentes pakistaníes, hallaron que los estilos educativos paternos basados en el calor y el apoyo influían positivamente sobre la autoestima, las relaciones sociales satisfactorias y la autopercepción de salud. Por otra parte, la excesiva presión paternal para tener éxito tiene un impacto negativo sobre la autoestima (Eskilson, Wiley, Muehlbauer, y Doder, 1986).

Thompson (2000) examinó el papel del ambiente familiar de logro, el estilo paterno de educación y el feedback que los padres ofrecían al adolescente, encontrando indicios de que la orientación de logro en la familia, el control excesivo paterno y la validación selectiva de logros puede provocar o mantener un autoconcepto social bajo.

La mayor parte de la discriminación por sexo probablemente es no consciente y no intencionada. Los evaluadores siempre pueden encontrar hechos plausibles que justifiquen sus decisiones. Sin embargo, los hechos particulares, percibidos como las razones para la decisión, pueden no ser aquellos que realmente la causan.

De modo similar, la mayor parte de las mujeres son conscientes de la discriminación contra 'las mujeres en general', pero niegan que ellas personalmente la hayan experimentado. Por lo tanto, sin una muestra equiparable de comparación, es difícil detectar la discriminación. Así, nos encontramos que a causa de los estereotipos, los chicos y los hombres son tratados como más importantes y más competentes. A ellos se les ofrece más ayuda, oportunidades, apoyo, recursos, autonomía y promoción que a chicas y mujeres que se encuentran igualmente cualificadas. Como resultado de estas ventajas sociales, ellos llegan más lejos, y por eso aparentemente se confirman los estereotipos iniciales.

Por otro lado, y si bien los factores biológicos pueden predisponer a los hombres y a las mujeres a comportarse de modo diferente, es el elaborado sistema cognitivo del humano, con su sintonía entre el aprendizaje, las expectativas sociales y los modelos de rol, y su susceptibilidad a los sesgos y debilidades, el que influye poderosamente en las predisposiciones biológicas, y con frecuencia las anula.

Por propósitos prácticos, los rasgos estereotípicos masculinos y femeninos son definidos, creados y perpetuados socialmente. No son ni intrínsecamente masculinos, ni

femeninos, son humanos. Esto no significa afirmar que no existen influencias biológicas sobre la personalidad. Existen. Los individuos nacen, por ejemplo, con predisposiciones de diferentes niveles de inteligencia, dominancia y timidez. Sin embargo, todas las predisposiciones ocurren en ambos sexos. De nuevo, las diferencias son sociales: la timidez se le permite a las chicas, pero se desaconseja en los chicos.

La familia juega un papel importante en el proceso de desarrollo de la autoidentidad femenina (Usmiani y Daniluk, 1997; Brettschneider, 1992). Para las hijas, sus madres sirven de modelo, guía y fuente de información sobre cómo debe ser la experiencia corporal como mujer, y, por otra parte, la variable que mejor predice la autoestima en las chicas adolescentes es la relación con la madre (aceptación e intimidad) (Lackovic-Grgin y Dekovic, 1994). En las chicas, los cambios fisiológicos tiene mayor impacto que en los chicos; así, el inicio de la menarquía sirve como desencadenante para una serie de cambios biológicos y sociales que desafían la integridad física y social de las chicas. Cuando dichos cambios corporales contribuyen a crear una autoimagen física insatisfactoria aparece una mayor sintomatología depresiva y mayores preocupaciones acerca del peso y la alimentación (Usmiani y Daniluk, 1997).

Las mujeres tienen que enfrentarse a un ambiente social que las acepta menos. Obviamente algunos ambientes sociales son menos discriminatorios que otros. Los perceptores también difieren en cuanto fuertemente influyen sus estereotipos de género en sus percepciones y tratamiento de los hombres y las mujeres. Por eso, el éxito de cualquier mujer concreta, depende tanto de su activo como individuo y del nivel de discriminación de su situación particular, como de la sociedad más amplia. Geiss, F.L. (1993): *Self-fulfilling prophecies: A social psychological view of gender*. En A.E. Beall y R.J. Sternberg (eds.): *The psychology of gender*, pp. 9-54. New York. The Guilford Press. Unger, R. y Crawford, M. (1992): *Women and gender*. New York. McGraw Hill.

Por otra parte, Bem (1993) denuncia que en nuestras sociedades existe una tendencia perversa que promueve los valores y las expectativas masculinas, proporcionando a las mujeres menores oportunidades para sentirse valoradas y para realzar su autoestima. Lo cual es consistente con la idea de Kearney-Cooke (1999) de que nuestra cultura promueve mensajes que constriñen los roles socialmente aceptables para las mujeres. Por ello, las chicas presentan una menor autoestima que los chicos en la

adolescencia (Marcotte, Fortín, Potvin y Papillon, 2002), y a esta diferencia contribuirían autovaloraciones más bajas en la apariencia física y en la autopercepción de capacidad física (Corbin, 2002).

Algunas investigaciones han indagado sobre la influencia crítica de los padres, y otros significativos como profesores y los pares, en las auto percepciones físicas de las chicas. Así se han hallado diferencias según la edad: Las chicas más jóvenes citaban a sus padres como principal fuente de influencia (Jaffee y Manzer, 1992), mientras que las más mayores daban ese protagonismo a los pares (Jaffee y Ricker, 1993).

Rönkä y Poikkeus (2000) encontraron, con una muestra de 129 adolescentes, que las relaciones cálidas entre padres e hijas estaban asociadas a mayor satisfacción y una mayor autoestima física. Esto no sucedía con los muchachos. En este estudio también encontraron que las chicas tenían más conflictos y menor intimidad con sus padres que los chicos, y que los conflictos con los padres se asociaban, en las chicas, a una baja autoestima física y a síntomas depresivos. En los chicos solamente a un pobre éxito académico; lo que explicaría en parte que los chicos presenten mejor autoestima física y las chicas mejor autoestima académica.

3.3 EXPECTATIVAS FAMILIARES Y SOCIALIZACION

En el primer capítulo de este marco teórico, hemos definido que la socialización es *“el proceso por el cual las personas aprenden habilidades, rasgos, actitudes, normas y conocimientos asociados a la manifestación de ciertos roles presentes o anticipados”* (McPherson y Brown (1988: 267). Este proceso estará mediatizado por las posibilidades que el ambiente social ofrezca en términos de refuerzos y oportunidades para el aprendizaje, de implicación con la sociedad y de adopción de un estilo de vida sano (Brustad, 1992; Greendorfer, 1992; Peiró, 1997).

Bandura (1987) nos señala que a medida que el niño se desarrolla va adquiriendo el conocimiento de sus capacidades en un número de áreas cada vez más amplio. Así, se ve obligado a desarrollar, evaluar y probar su capacidad física, su competencia social, sus habilidades lingüísticas y sus habilidades cognitivas para poder comprender y dominar las distintas situaciones con las que ha de enfrentarse diariamente. El desarrollo de las

capacidades sensorio-motrices expande enormemente el entorno con el que el niño puede interactuar así como los medios para actuar sobre el mismo.

En este periodo inicial de inmadurez, la mayor parte de las gratificaciones que recibe el niño provienen del adulto: alimentarse, vestirse, asearse y disponer de materiales de juego que le permitan realizar sus exploraciones manipulativas. Debido a esta dependencia física, el niño aprende rápidamente a influir sobre la conducta de los que le rodean a través de su conducta social y verbal.

Muchas de estas interacciones influyen en el ejercicio de un control por poderes, mediante el cual el niño obliga a los adultos a efectuar cambios que él por sí solo no puede conseguir. En este sentido, las experiencias de eficacia en el ejercicio del control personal, son de una importancia capital para el desarrollo temprano de la competencia social y cognitiva.

Los padres que responden a la conducta comunicativa de sus hijos, les proporcionan un entorno físico rico y les permiten libertad de movimientos para llevar a cabo conductas exploratorias, contribuyendo a que se acelere el desarrollo social y cognitivo de los mismos (Ainsworth y Bell, 1974; Yarrow, Runestein y Pedersen, 1975).

Cuando el niño sea capaz de comprender el lenguaje y adopte las evaluaciones de su eficacia manifestada por los demás, éstas influirán en su grado de desarrollo personal en la medida en que contribuyan a que el niño aborde o no nuevas tareas y a que lo haga de una forma u otra. Por ejemplo, unos padres sobreprotectores que sean en exceso solícitos y que exageren los peligros potenciales, debilitarán el desarrollo de las capacidades de sus hijos, mientras que otros más seguros, reconocerán y estimularán desde muy temprano el desarrollo de sus competencias.

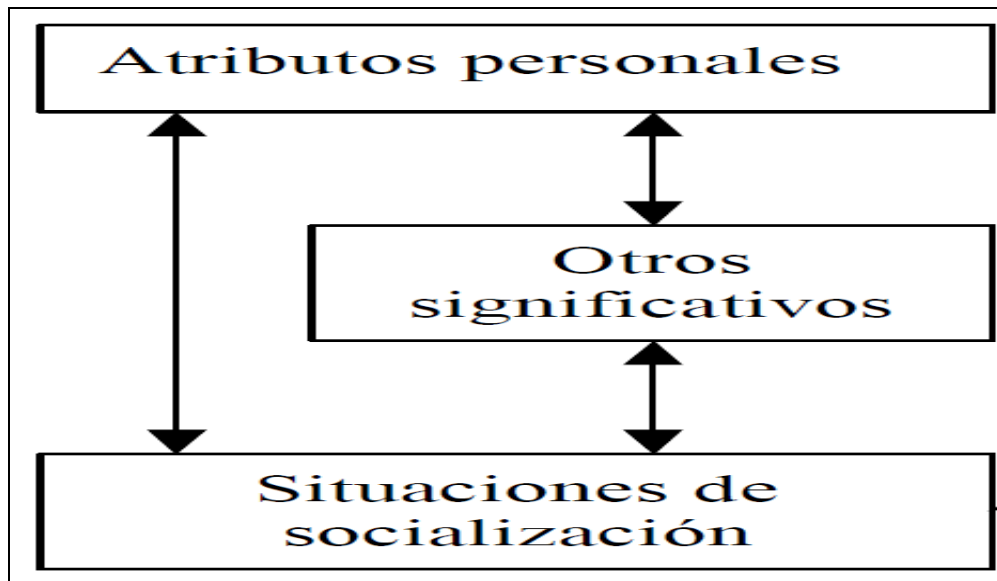
Las estructuras familiares distintas en cuanto tamaño, orden de nacimiento del niño y número de hermanos producen referencias sociales distintas para comparar la eficacia. La posición ordinal, número de años que medie entre el niño y sus hermanos y la diferencia sexual entre ellos, ejercen efectos diferenciales en la eficacia social. Los primogénitos y los hijos únicos no tienen las mismas referencias para evaluar sus capacidades, que los niños con otros hermanos y hermanas. Si los hermanos se llevan pocos años y son del mismo sexo, se efectúan en mayor medida las evaluaciones

comparativas. En las comparaciones con los hermanos mayores se establece una mayor competencia con los del mismo sexo cercano en edad, que con los de sexo contrario. En este sentido, Leventhal (1970), plantea que la existencia de hermanos de edad parecida, puede hacer que los más jóvenes desarrollen patrones de personalidad, intereses e inquietudes distintas para así diferenciarse de los mayores.

El éxito de la transferencia de las competencias adquiridas dependerá por lo tanto y, según García Ferrando *et al.* (1998), de una larga serie de variables (edad, género, posición social, nacionalidad, creencias religiosas e incluso rasgos singulares de personalidad) de entre las que destaca la influencia de la clase social que determina la pre-socialización de los niños y niñas, puesto que en categorías sociales de bajo estatus existe una mayor tendencia a adoptar comportamientos grupales y a actuar en base a la lógica de lo inmediato. Por ello, y por las posibles influencias de otros agentes socializadores, especialmente los iguales, la noción de transferencia es muy frágil.

Las diferentes investigaciones sobre socialización se han centrado en:

- Cómo la socialización en la adolescencia está vinculada al apoyo y a los ánimos ofrecidos por los otros significativos (Greendorfer, 1977; Lewko y Greendorfer, 1980; Snyder y Spreitzer, 1973, 1978; y Spreitzer y Snyder, 1976).
- Cómo las influencias ejercidas por los otros significativos y por diferentes subsistemas sociales, están moduladas por el sexo del socializando (Greendorfer, 1977; Greendorfer y Lewko, 1978; Lewko y Ewing, 1980; Snyder y Spreitzer, 1978), el estatus socioeconómico (Greendorfer, 1978; Hasbrook, 1986, 1987), la raza (Greendorfer y Ewing, 1981), el lugar de residencia, rural o urbano (Carlson, 1988) y la cultura (Greendorfer, Blinde y Pellegrini, 1986; Yamaguchi, 1987).
- Cómo los socializandos autoevalúan sus propias capacidades (Feltz y Petlichkoff, 1983; Klint y Weis, 1987; Roberts *et al.*, 1981).
- Y, con una visión interaccionista, cómo los padres aprenden a prestar apoyo a sus hijos en respuesta a la participación en diversas actividades sociales o grupales de éstos (Snyder y Purdy, 1982).

Figura 8. Factores relacionados con la socialización (Sewell, 1963)

El sujeto, a lo largo del propio proceso de socialización, pasará por fases o momentos especialmente críticos, en función de las interacciones entre la *persona en situación de aprendizaje* (rasgos de personalidad, habilidades motrices, raza, edad, sexo, lugar de nacimiento...), los *agentes socializadores* (padres, amistades, profesores...) y las *situaciones sociales* (hogar familiar, escuela, lugar de trabajo, horario...) (García Ferrando *et al.*, 1998).

El espacio social en el que cada uno desempeña los roles sociales determina el estilo de vida que mantenemos y nuestras pautas de comportamiento social (García Ferrando *et al.*, 1998). Estas pautas de comportamiento son un indicador de nuestra integración social y nos diferencian de los demás, puesto que, como indica Bordieu (1997: 18), "*el espacio social se construye de tal forma que los agentes o grupos se distribuyen en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación que, en las sociedades avanzadas, son los más eficientes, el capital económico y el capital cultural*".

Brustad (1992) propone que las investigaciones sobre socialización y motivación en algunas actividades orientadas hacia un estilo de vida saludable, deben conjugarse sin perder de vista las influencias evolutivas, físicas y cognitivas, sobre los procesos de socialización, que siendo sensibles a los cambios evolutivos, permitan indagar cómo el proceso de socialización incide sobre los procesos motivacionales (orientación al logro /

orientación a la tarea). Investigar la motivación implica responder a dos cuestiones principales: la dirección de la conducta, y la carga energética de ésta (Sage, 1977; Weinberg y Would, 1996; Roberts, 1995; Escartí y Cervelló, 1994). Para Roberts (1995) la motivación y la conducta de ejecución son los procesos de pensamiento que gobiernan la acción motivacional. Es decir “*las atribuciones son el factor cognitivo más significativo en la comprensión de la conducta de ejecución*” (Roberts, 1995:21).

Aunque las atribuciones han explicado el deseo de éxito de las personas, no ha podido responder al por qué de dicho deseo (Dweck y Elliot, 1983; Roberts, 1995). Para responder a esto, Roberts (1995) elabora un modelo que considera que la motivación es un proceso dinámico bidireccional y que integra metas de acción, clima motivacional, habilidad percibida y conductas de ejecución. Dicho modelo es heredero de los conceptos de *autoeficacia* (Bandura, 1977a), de *competencia percibida* (Harter, 1978), de *sensación de capacidad* (Maher y Braskamp, 1986), y de *capacidad percibida para afrontar las demandas medioambientales* (Csikszentmihalyi y Nakamura, 1989).

Un modelo útil para explicar la influencia paternal sobre el comportamiento de los hijos es el modelo de valor de la expectativa (*expectancy-value model*) de Eccles y Harold (1991). Según este modelo, las conductas de socialización están influidas por las expectativas paternas hacia el éxito del hijo en un área determinada y por el valor que otorgan los padres a dicho éxito. Si los padres valoran un área determinada y consideran importante el obtener éxito en dicha área, tenderán a influir sobre sus hijos para que alcancen éxito en ella. Esta influencia se puede producir por 4 vías (Eccles y Harold, 1991):

1. Estímulo paternal: formas verbales y no verbales de estimulación hacia un determinado área de la conducta.
2. Participación paternal: el padre proporciona la ayuda directa o indirecta a la participación del niño en un área determinada.
3. Facilitación paternal: los padres hacen esfuerzos por hacer más fácil la participación del niño en un área.
4. Modelado paterno: El padre modela un modo de vivir activo para su hijo, promoviendo la autoeficacia e informando al niño de lo que es importante o es valorado.

De este modo los padres transmiten información a los hijos sobre su capacidad y sobre el valor de determinadas actividades mediante modelado y refuerzos, tanto verbales como no verbales, que reconocen, refuerzan y fortalecen el interés del niño por dichas actividades.

Lewthwaite y Scanlan (1989) comunicaban que los síntomas cognitivos de la ansiedad ante situaciones de exámenes, competiciones.... implicaban preocupaciones por el fracaso y sobre las expectativas y evaluaciones hechas por los adultos significativos; y Scanlan (1984) mostró la potencial capacidad de la evaluación social, de las expectativas adultas y de la presión paterna, para incrementar el nivel de tensión experimentado por los jóvenes en dichas situaciones.

Para potenciar los efectos positivos y minimizar los negativos, Roberts (2001) propone la creación de un clima orientado a la tarea que acentúe el estudio y el dominio de habilidades y que favorezca el esfuerzo y el placer para que el joven aprenda a definir el éxito como una función de su propio esfuerzo, y por lo tanto como una condición que está bajo su control; pues, como ya indicaron Harris y Ewing (1992), las claves de la diversión en el desempeño de roles sociales para los niños y adolescentes, se identifican con el desarrollo de habilidades y el realce del funcionamiento personal, con las relaciones con los otros significativos, y con la exposición a niveles óptimos de desafío.

En este sentido Davis y Rimm (1998: 124) proponen la “*educación mediante expectativas positivas*”, según la cual los padres van modelando el logro y motivando a los hijos: Si el logro es alto, el comportamiento constructivo y positivo, y las actitudes son reforzadas por los padres, el niño interiorizará esa información.

Conclusiones similares expuso Kitano (1998) cuando, en un estudio sobre éxito académico, decía que los padres de hijos cumplidores tenían altas expectativas, eran altos en apoyo, ofrecían estímulo y proporcionaban una dirección continua.

También Campbell (1995) señalaba que existen padres con los proyectos bien organizados que nutren, apoyan y hacen cumplir sus esfuerzos a los hijos, lo que facilita que éstos alcancen sus objetivos. Así pues, el apoyo de los padres estaría asociado con locus de control interno (Scheck, Emerick y El-Assal, 1973) y con la capacidad adolescente de experimentar empatía (Adams, Jones, Schvaneveldt, y Jensen, 1982)

3.4 INFLUENCIA DE LAS PAUTAS EDUCATIVAS Y EL TEMPERAMENTO SOBRE EL AJUSTE SOCIAL EN LA INFANCIA

La adaptación de los niños a su entorno social es un proceso complejo donde intervienen una variedad de factores en continuo cambio, tanto de origen orgánico como ambiental. De este modo, las pautas educativas y el temperamento se comprenden como parte de un sistema dinámico donde entran en juego también una multitud de factores de índole diferente tales como el género o la inteligencia de los niños, la personalidad de los padres, el nivel socio-económico de las familias, o las condiciones de vida dadas por el lugar geográfico y el momento histórico dado.

La investigación que ha vinculado tradicionalmente pautas educativas y temperamento con ajuste social se ha basado en el análisis de estas conductas a través de modelos de “efectos principales” (Maccoby, 1980b; Sanson y Rothbart, 1995; Wachs, 1991). Según estos modelos, la socialización (pautas educativas) o la predisposición biológica (temperamento) pronostican directamente el grado de adaptación social posterior. No obstante, los estudios que explican el ajuste desde modelos de influencia unidireccional, denominados de “efectos principales”, donde sólo se incluye la mutua asociación entre estas variables desde asunciones unidireccionales, y a pesar de la multitud de estudios que han corroborado esta vía de influencia, el modelo de “efectos principales” se considera obsoleto en la actualidad, siendo necesario, por tanto, el estudio del ajuste desde la perspectiva de la mutua influencia y bidireccionalidad entre el estilo educativo o de crianza y el temperamento (Gallagher, 2002).

Por otro lado, la mayor cantidad de estudios que analizan los efectos interactivos de la crianza y temperamento sobre el ajuste se aglutinan en el período escolar y de la adolescencia. Durante esta etapa, los chicos invierten gran cantidad de tiempo en ambientes no familiares, lo que incrementa las expectativas sobre la habilidad del niño para interactuar socialmente. Un mal ajuste en este período evolutivo, se manifiesta a nivel externalizante en conductas de tipo agresivo, y a nivel internalizante, en conductas de evitación, timidez y depresión. La investigación sobre la socialización parental a menudo se centra en la disciplina, medidas a través de implicación de los padres, consistencia de seguimiento o control, y rigidez (Gallagher, 2002).

El estudio contemporáneo sobre las pautas educativas está ampliamente influido por el trabajo pionero de Diana Baumrind (1967, 1971). Esta autora comenzó un estudio con 100 niños norteamericanos de clase media, de edad preescolar. Investigó la conducta de los niños y los padres en interacción, tanto en situaciones estructuradas como naturales. Sobre la base de sus observaciones, identificó tres estilos básicos: (1) el *estilo autoritario* caracterizaba a padres que imponían sus normas sin lugar a la discusión, castigaban severamente las conductas inadecuadas, eran muy exigentes en cuanto a la madurez de sus hijos y dejaban escaso margen para la comunicación y la expresión de afecto. (2) Los padres *permissivos*, en el otro extremo, exigían poco a sus hijos tanto en cumplimiento de normas como en madurez, y en cambio eran muy afectuosos y tenían un gran nivel de comunicación con ellos. (3) Finalmente, los padres *democráticos*, estimulaban la madurez de sus hijos, ponían límites y hacían respetar las normas, pero eran comprensivos, afectuosos y fomentaban la comunicación con sus hijos.

El seguimiento de estas y otras familias a lo largo del tiempo llevó a la conclusión de que los hijos de padres autoritarios eran obedientes y pasivos, con tendencia a sentirse culpables y deprimidos. Los hijos de padres permissivos eran exigentes y carecían de autocontrol, mientras que los hijos de padres democráticos estaban felices consigo mismos y eran generosos con los demás (citado en Berger, 2004). Otros estudios han seguido identificado el estilo democrático como el que conlleva mejores consecuencias para el desarrollo de los niños en una variedad de ámbitos, incluyendo la competencia social, la autoestima, la autonomía y la responsabilidad, la autorregulación, y el desarrollo moral (Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; MacCoby y Martin, 1983, citado en Ceballos y Rodrigo, 1998).

A pesar el impacto de estos primeros estudios sobre estilos educativos, actualmente ya no se utilizan estas etiquetas para caracterizar los distintos patrones educativos. En lugar de dividir a los padres en categorías cualitativamente diferentes, ahora se caracteriza el comportamiento de éstos, en virtud de su puntuación en una serie de dimensiones que se consideran continuas. Aunque estas dimensiones han sido denominadas con multitud de términos diferentes, las dos fundamentales son las representadas por MacCoby y Martin (1983): (1) por un lado el *afecto*, que incluiría conductas que transmitirían aceptación, afecto positivo, sensibilidad y responsividad hacia el niño, y (2) por otro el *control*, que incluiría conductas tales como implicación, disciplina y supervisión.

No obstante, y aunque la operacionalización de estas variables varía considerablemente a través de diversos estudios, los resultados generales coinciden en el tipo de influencia que ejercen sobre el ajuste posterior. Así, un estilo de crianza alto en afecto, pronostica tanto en la infancia, como en la edad escolar y adolescencia, un apego seguro, una menor probabilidad de manifestar problemas de conducta, mejores relaciones con los iguales y mayores habilidades prosociales (Ainsworth, Blehar, Waters y Wall, 1978; Baumrind, 1979; Sroufe, 1985).

En la misma línea, la sensibilidad de los padres se ha visto asociada con mayores expresiones de emocionalidad positiva en los niños (Belsky, Fish e Isabella, 1991; Malatesta y Haviland, 1982). Por otro lado, diversos estudios han concluido que tanto una ausencia de control, como una excesiva supervisión y protección de los niños pueden dar lugar a conductas disruptivas en distintos períodos evolutivos (Egeland y Sroufe, 1981; Maccoby, 1980b; Wachs, 1991). En concreto, el uso del castigo en los padres se ha asociado a una mayor expresión de afecto negativo, y a mayor frecuencia de conductas externalizantes en los hijos, (Bates et al, 1998). Además, si las madres utilizan formas autónomas de tranquilizar a sus hijos (como por ejemplo, la distracción atencional), éstos también utilizan dichas estrategias como formas de autorregulación emocional, lo cual a su vez les conduce a una más eficaz regulación de su reactividad negativa (Ato, Carranza, González y Galián, 2005; Grolnick, Bridges y Connell, 1996; Grolnick, Kurowski y McMenamy, 1998).

Todos estos estudios asumen que los patrones educativos de los padres producirán determinadas consecuencias evolutivas para el ajuste socio-emocional de sus hijos. Sin embargo, hay que hacer notar que dichos estudios son de naturaleza correlacional, por lo que no se puede afirmar que la dirección de los efectos es, desde los padres hacia los hijos, y no al revés. De hecho, desde nuevos modelos sistémicos de la familia (v.g., Cowan, Powel y Cowan, 1998), se contempla que las relaciones padre-hijo son bidireccionales, otorgándose al hijo un papel activo en su propio proceso de desarrollo. Desde este nuevo punto de vista, se considera que la elección de una determinada estrategia educativa por parte del progenitor está en función de variables personales del padre, pero también de variables del hijo, como su edad, o su temperamento, así como de otras variables dadas por la propia situación, tales como el escenario (en público o en privado), las personas presentes en la escena, la atribución de motivos, así como la propia emoción suscitada en los padres (Ceballos y Rodrigo, 1998).

3.5 LA INFLUENCIA DEL TEMPERAMENTO SOBRE EL AJUSTE SOCIAL

El temperamento se ha conceptualizado como diferencias individuales de origen constitucional en las tendencias a expresar y experimentar las emociones y el arousal (*Reactividad*), así como en la capacidad para autorregular la expresión de tales tendencias (*Autorregulación*). Tanto la reactividad como la autorregulación están influidas a lo largo del tiempo por la herencia, la maduración y la experiencia (Rothbart y Derryberry, 1981). Aunque el temperamento se considera un aspecto normal de la personalidad, incluso para aquellos individuos que puntúan en los extremos de las dimensiones temperamentales, determinadas características en la infancia se han visto asociadas con una variedad de problemas conductuales y emocionales en períodos posteriores.

Los primeros datos provienen de los estudios NYLS, donde los niños que fueron diagnosticados como *difíciles* por su alto nivel de actividad, pobre adaptabilidad y baja regulación emocional, tendieron a exhibir problemas de conducta en la edad preescolar (Thomas y Chess, 1977). Posteriormente Bates (1987), ahondando en el concepto de temperamento difícil, averiguó que diferentes formas de irritabilidad en la infancia podían conducir a diferentes problemas conductuales en la interacción madre-hijo en los años preescolares y escolares. Los niños con alto miedo tendían a mostrar problemas internalizantes tales como depresión o ansiedad, mientras que los niños con una alta ira tendían a manifestar problemas externalizantes tales como agresión o conductas disruptivas.

Más recientemente, Rothbart y colaboradores (2001) han identificado algunas dimensiones temperamentales como los precursores de algunas patologías en el período de la niñez. Así, una baja autorregulación y una alta emocionalidad negativa se han visto asociadas con la hiperactividad y los problemas atencionales. Las tendencias agresivas se han asociado también con una baja autorregulación y una alta extraversión, y el síndrome depresivo se ha relacionado con una alta tristeza, miedo, malestar, y bajas puntuaciones en placer de alta intensidad (Rothbart, Ahadi, Hershey y Fisher, 2001).

Las características temperamentales pueden tener una influencia a largo plazo sobre el ajuste socio-emocional, tal como demuestra el trabajo de Caspi (2000). En dicho trabajo,

los experimentadores administraron una batería de tareas evolutivas a niños de 3 años de edad. A partir del comportamiento en dichas tareas, identificaron un conjunto de niños diagnosticados como *inhibidos* –esto es, cautos socialmente, miedosos, con tendencia a encontrarse incómodos ante la presencia de extraños-, mientras que otro conjunto de niños fue diagnosticado como *bajo control* -caracterizados como impulsivos, inquietos, negativos, con tendencia a distraerse y emocionalmente lábiles-. A la edad de 21 años, los niños inhibidos mostraron un pobre apoyo social (tal como fue medido por un autoinforme que informaba de amigos disponibles para consejo, compañía, apoyo material y emocional), mientras que los de bajo control mostraron además relaciones de pareja insatisfactorias.

Por otro lado, el temperamento puede tener un vínculo indirecto con el ajuste socio-emocional del menor. Desde esta perspectiva, el temperamento podría modular la conducta mostrada por los padres, lo que a su vez influiría sobre el ajuste del niño.

Son muchos los estudios que han corroborado esta hipótesis. Se ha observado, por ejemplo, que el temperamento “difícil” se ha asociado con respuestas menos responsivas y estimulantes por parte del cuidador (Crockenberg y Acredolo, 1983; Linn y Horowitz, 1983). Un temperamento “difícil” se ha asociado también a un peor rendimiento en el trabajo por parte de los padres (Hyde, Else-Quest, Goldsmith y Biesanz, 2004). Además, numerosos estudios han encontrado que la emocionalidad negativa del niño es capaz de pronosticar un gran número de conductas maternas como la responsividad, guía, control, implicación, interacción social e interacciones conflictivas (Bates, Petit y Dodge, 1995; Crockenberg y Acredolo, 1983; Linn y Horowitz, 1983; Maccoby, Snow y Jacklin, 1984; van den Boom, 1989). Estos trabajos concluyen que un patrón de temperamento negativo o “difícil” se ha relacionado con un estilo de crianza menos eficaz (Lengua, Kovacks, 2005).

No obstante, en contra de los resultados que describen conductas evitativas de los padres de niños “difíciles” o irritables, existen estudios que afirman que los padres invierten más tiempo y esfuerzos positivos con los niños irritables y demandantes (Sanson, Hemphill y Smart, 2004). En este sentido, Sanson y Rothbart (1995) argumentaron que la edad del niño y las características paternas eran factores determinantes a la hora de pronosticar una mayor o menor crianza positiva hacia los niños “difíciles”.

En otro estudio sobre los problemas de ajuste experimentados por una muestra de 231 niños de padres divorciados (Lengua, Wolchik, Sandler y West, 2000) se encontró que un estilo parental de rechazo (baja afectividad) se asoció de forma significativa con problemas de ajuste posterior, tanto en niños con altos niveles de impulsividad, como en niños con bajos niveles de emocionalidad positiva. En respuesta a un estilo educativo negativo, por tanto, la impulsividad sería un factor de riesgo para expresar problemas posteriores de ajuste, mientras que la emocionalidad positiva actuaría como un factor protector de un mal ajuste posterior.

Por otro lado, al investigar la influencia de las pautas educativas y el temperamento sobre la adaptación social en los niños, y considerar el estudio del ajuste, desde la perspectiva de la mutua influencia y bidireccionalidad entre el estilo educativo o de crianza y el temperamento, y no considerar tan solo los efectos principales de ambas variables por separado, considerando también los efectos de interacción, se ha podido constatar que los niños con una alta resistencia a cumplir las normas tienen tendencia a presentar problemas de conducta (Gallagher, 2002). De este modo, si los padres ejercen una disciplina con un alto grado de control (no punitivo), la probabilidad de desarrollar conductas disruptivas en estos niños es menor (Bates, Pettit, Dodge y Ridge, 1998). En este caso, el temperamento actúa como un factor de riesgo, mientras que la disciplina de los padres es considerado un factor de protección. Por el contrario, se ha encontrado también que un estilo permisivo, con escasas conductas de control y supervisión (no negligente) se ha asociado con un peor ajuste social posterior en los niños, a excepción de niños con una alta tendencia al miedo, que parecen beneficiarse de este estilo educativo más que el resto. En este caso el estilo educativo habría actuado como factor de riesgo, mientras que el temperamento del niño lo habría protegido de los potenciales efectos perniciosos de éste.

Blackson, Tarter, y Mezzich (1996) exploraron la interacción concurrente entre disciplina parental y temperamento en relación a conductas externalizantes e internalizantes. Estos autores encontraron que cuando los padres usaron disciplina negativa (alto control y baja afectividad), la conducta externalizante era más frecuente en niños con temperamento difícil que en los niños no difíciles. La interacción entre temperamento y disciplina también pronosticó los problemas internalizantes, y así la disciplina negativa pronosticó depresión sólo en los niños con temperamento difícil. Los autores concluyeron que los niños con temperamento difícil era más probable que elicitaran una crianza severa

y negativa y perpetuando de esta manera, un mal ajuste en el niño. No obstante, los resultados siguen siendo contradictorios en este sentido, como veremos a continuación.

En otro estudio con chicos preadolescentes, Colder, Lockman, y Wells (1997) informaron de numerosas interacciones entre el estilo educativo y el temperamento del niño. Así, niveles más bajos de control parental se asociaron a mayores niveles de agresividad en niños con alto nivel de actividad, pero no en niños con niveles medios o bajos de nivel de actividad.

Otra de las características relacionadas con el estilo de crianza, la disciplina severa, pronosticó los niveles de agresividad en niños con niveles medios o altos de miedo, pero no en niños con bajo miedo. La severidad en la disciplina también pronosticó depresión, pero sólo en niños con niveles altos de miedo. En este estudio se observa, por tanto, que un bajo nivel de implicación parental (bajo control) es más negativo en niños con altos niveles de actividad, mientras que una excesiva implicación parental (disciplina severa) es más negativa en niños con altos niveles de miedo. Esto confirmaría resultados comentados previamente sobre que los niños con altos niveles de actividad necesitarían ambientes educativos más restrictivos, mientras que los niños miedosos necesitan menores niveles de control y estilos de interacción menos severos para su adecuado desarrollo social.

Por último, en un estudio de Bates, Petit, Dodge, y Ridge (1998) se obtuvieron datos de dos muestras longitudinales, para explorar la interacción entre el estilo educativo materno y las características temperamentales del niño en relación a los problemas externalizantes. Estos autores encontraron que un bajo control restrictivo por parte de la madre pronosticó un mayor comportamiento externalizante, pero sólo cuando los niños tuvieron una alta resistencia al control. Un alto control restrictivo por parte de la madre pronosticó un bajo nivel de conducta externalizante en niños con alta resistencia de control, pero no en niños con baja resistencia al control.

La resistencia al control se definiría como el conjunto de conductas por parte del niño que ignoran los intentos de los padres por detener o redirigir su conducta. En ambos casos, el temperamento negativo fue más permeable a las influencias de la socialización parental que el temperamento no negativo. La crianza materna que fue más alta en control pronosticó un mejor ajuste en niños muy resistentes al control. Bates y cols. concluyeron,

por tanto, que un mayor control materno ayuda a los niños resistentes a desarrollar controles internos.

En base a estos hallazgos, es difícil establecer conclusiones claras sobre la forma en que interactúan estilos educativos y temperamento en relación al desarrollo social del niño. Los estudios realizados hasta el momento ofrecen resultados contradictorios sobre los efectos interactivos de crianza y temperamento sobre el ajuste social. Muchos de estos resultados contradictorios podrían estar explicados por el uso de diferentes tipos de medidas de los estilos de crianza y el temperamento del niño, siendo muy posible que en la evaluación de constructos como severidad, control o afecto, se estén analizando conductas diferentes en cada estudio.

No obstante, parece que los niños con características temperamentales negativas, son más susceptibles al control parental en relación a los patrones de ajuste. En este sentido, el control parental interactúa con las características negativas del niño para reducir la potencial expresión de la conducta negativa en momentos posteriores de su desarrollo.

Al contrario que los resultados de Blackson y Colder, un alto control parental ha pronosticado en la mayoría de los estudios resultados más positivos en el ajuste del niño con características temperamentales “negativas”. En cualquier caso, en lo que parecen coincidir todos los estudios es en que los niños temperamentamente difíciles necesitan una mayor cantidad de tiempo y de recursos para alcanzar un adecuado desarrollo social (Schwebel, Brezausek, Ramey, y Ramey, 2004).

Por el contrario, la dimensión de miedo se asocia a un mejor ajuste en relación con estilos de crianzas menos severos, donde hay menos control y un mayor número de respuestas de tipo afectivo. Según Kochanska (1995) los niños más miedosos necesitan de sus padres conductas suaves con el fin de no exceder sus niveles de ansiedad.

En cualquier caso, lo que sí parece probado es que la emocionalidad positiva actúa como factor protector, favoreciendo el ajuste de forma independiente al estilo educativo desarrollado por los padres.

3.6 EFECTOS DE LOS ESTILOS PARENTALES SOBRE LA SOCIALIZACIÓN DE LOS HIJOS

Los estilos educativos tienen una gran repercusión y consecuencias evolutivas que no se circunscriben sólo a la etapa infantil, sino que se prolongan a lo largo de la vida. 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.

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, habiendo sido muy diversas las variables que se han estudiado (Éxito en el rendimiento académico, Autoestima, Estatus sociométrico de los hijos, Configuración de un sistema de valores Competencia psicosocial, Niveles de autorrealización en infantes y adolescentes, Estilos de vida de los adolescentes (hábitos de consumo, Comportamiento disocial de los adolescentes, Estudios comparados entre países, Técnicas e instrumentos para medición de las prácticas educativas familiares, etc...).

Una parte de las investigaciones realizadas en este campo, están centradas en la relación entre los diferentes estilos educativos parentales y el *éxito o competencia académica* de los hijos, debiendo de destacar la investigación longitudinal realizada por Baumrind durante más de tres décadas, al analizar la relación entre tendencias de comportamiento de los padres y la competencia social en los niños de 3 a 15 años.

Sus estudios nos muestran que las puntuaciones más altas son obtenidas por el alumnado que considera a sus padres como democráticos (Dornbusch, Ritter, Mont-Reynaud y Chen, 1987; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989; Strassberg, Dodge, Bates y Pettit, 1992; Chao, 1995; Weiss y Schwarz, 1996; Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg y Ritter, 1997; Ballantine, 2001; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta y Howes, 2002; Kim y Rohner, 2002). Con respecto a las variables culturales, también en el contexto de hispanohablante se ha informado de las relaciones entre el apoyo de los padres y ciertas variables relacionadas con los logros académicos (Martínez, 1987, 1992, 1996; Pérez Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001; Balzano, 2002; Pérez de Pablos, 2003; Peralbo y Fernández, 2003).

Por otro lado, también son numerosos los estudios que han revisado la influencia positiva del estilo autoritativo o democrático en variables como el género, la etnia, el estatus socioeconómico, la edad y la estructura familiar. De este modo, la dimensión de afecto por parte de los padres se ha relacionado con el bienestar psicológico y con un nivel óptimo de *autoestima* en los hijos (Mestre y Frías, 1997; Mayhew y Lempers, 1998; Warash y Markstrom, 2001; García, Pelegrina y Lendínez, 2002; Kim y Chung, 2003; Alonso y Román, 2005).

También en numerosos estudios se ha evidenciado que las prácticas educativas o el estilo de interacción de los padres se relacionan con *el estatus sociométrico de sus hijos* o la aceptación por parte de sus iguales en preescolar y en la edad escolar (Dishion, 1990; Hart, Ladd y Burleson, 1990; Dekowic y Janssens, 1992; Strassberg, Dodge, Bates y Pettit, 1992; García, Pelegrina y Lendínez, 2002).

Al analizar la influencia del estilo disciplinar de los padres en la configuración del *sistema de valores* de sus hijos (Hoffman, 1975a, 1975b; Eisikovits y Sagi, 1982; Grusec y Goodnow, 1994; Molpereces, Musitu y Lila, 1994; Molpereces, Llinares y Musitu, 2001; López, Bonenberger y Schneider, 2001), la mayor parte de estos estudios sugieren que niños con padres que usan estilos disciplinares inductivos manifiestan niveles más altos de internalización de normas y de desarrollo moral.

En otra línea se sitúan los trabajos que encuentran una relación positiva entre las prácticas educativas paternas y la *competencia psicosocial* de los hijos que irán adquiriendo en la adolescencia y con las que han de construir un proyecto de vida provechoso y satisfactorio (Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Doménech, 1993; Weiss y Schwarz, 1996; Slicker, 1998; Martínez y Fuertes, 1999; Kaufmann, Gesten, Santa Lucia, Salcedo, Rendina-Gobioff y Gadd, 2000; Aunola, Stattin y Nurmi, 2000; Herrera, Brito, Pérez, Martínez y Díaz, 2001; García, Pelegrina y Lendínez, 2002; Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López Gaviño, 2007). Incluso se aborda la relación entre los estilos parentales y los niveles de *autorrealización* en niños y adolescentes (Domínguez y Carton, 1997).

En otras investigaciones, se analiza la relación entre los estilos de vida de adolescentes en riesgo –consumo de tabaco, alcohol y otras sustancias, hábitos

alimenticios, tenencia ilícita de armas, etc. – y la calidad de las relaciones padres-hijos (Weiss y Schwarz, 1996; Pons, Berjano y García, 1996; Cohen y Rice, 1997; Corvo y Williams, 2000; Rodrigo, Máiquez, García, Mendoza, Rubio, Martínez y Martín, 2004; Orte, 2005, 2006).

Diversos factores demográficos, económicos y psicológicos, determinantes en las prácticas educativas paternas, han sido correlacionados con el *comportamiento disocial de los adolescentes*. Las prácticas educativas basadas en la facilidad para establecer comunicación y en la expresión de afecto y comprensión, se muestran como factores de protección asociados a los estilos de vida saludables y es percibido el ambiente familiar como un entorno decisivo en la prevención de conductas desajustadas de los adolescentes.

Muchas teorías psicológicas asumen que el comportamiento parental es un determinante en el comportamiento del menor. Diversos estudios abordan la problemática de niños en familias en situación de riesgo social –abuso de alcohol y adicción a drogas, conductas negligentes ante el cuidado de sus hijos, comportamiento criminal parental– y las consecuencias en el comportamiento del menor –exteriorización de problemáticas– (Corvo y Williams, 2000; Thompson, Raynor, Cornah, Stevenson y Sonuga-Barke, 2002; Stanger, Dumenci, Kamon y Burstein, 2004; Parke, Coltrane, Duffy, Buriel, Dennis, Powers, French y Widaman, 2004).

La investigación de Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch (1991), realizada a adolescentes entre 14 y 18 años, clasifica a los adolescentes en los cuatro grupos de estilos educativos que definen MacCoby y Martin, contrastando cuatro grupos de resultados en aspectos como el desarrollo psicosocial, el logro escolar, las destrezas interiorizadas y las conductas problemáticas (también son abordadas dichas dimensiones en las investigaciones de Dornbusch, Ritter, Liederman, Roberts y Fraleigh, 1987; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch, 1994; Weiss y Schwarz, 1996). Los resultados indican que los adolescentes que caracterizan a sus padres como autoritativos, obtienen puntuaciones más altas en competencias psicosociales, y más bajas en medidas de disfunción psicosocial y comportamental. Lo contrario son adolescentes que describen a sus padres como negligentes.

Los adolescentes cuyos padres son distinguidos como autoritarios, obtienen medidas razonablemente dentro de la obediencia y la conformidad de los adultos, pero tienen un pobre autoconcepto respecto a otros jóvenes. Por lo contrario, adolescentes de hogares indulgentes, evidencian un fuerte autoconcepto, pero presentan una frecuencia más alta de abuso de sustancias tóxicas y malas conductas escolares, a la vez que son menos comprometidos en la escuela. Dichos resultados apoyan la estructura de MacCoby y Martin e indican la necesidad de distinguir entre dos tipos de familias permisivas: las indulgentes y las negligentes.

El estilo *permisivo-indulgente* podría definirse por tres características fundamentales de la conducta parental ante el niño: a) la indiferencia ante sus actitudes y conductas tanto positivas como negativas; b) la permisividad y c) la pasividad. Los padres que utilizan este estilo evitan, en lo posible, la afirmación de la autoridad y la imposición de restricciones y hacen escaso uso de castigos, tolerando todos los impulsos de los hijos. En estos hogares, se promueve la comunicación abierta y el clima democrático, pudiendo describirse este estilo de disciplina familiar principalmente, por una interacción carente de sistematización donde no suele ofrecerse un modelo con el que el hijo pueda identificarse o imitar. Los padres no son directivos, asertivos y tampoco establecen normas en la distribución de tareas o en los horarios dentro del hogar. Acceden fácilmente a los deseos de los hijos y son tolerantes en cuanto a la expresión de impulsos, incluidos los de ira y agresividad. No obstante debemos destacar que les preocupa la formación de sus hijos, por lo que responden y atienden a sus necesidades, a diferencia de los permisivos-negligentes, cuya implicación y compromiso paterno es nulo.

Según los estudios, los hijos de hogares permisivos, presentan índices favorables en espontaneidad, originalidad y creatividad, así como mejor competencia social, a la vez que se ven favorecidos en autoestima y confianza. Sin embargo estos hijos obtienen puntuaciones más bajas en los logros escolares y muestran una menor capacidad para la autorresponsabilidad, siendo más propensos a la falta de autocontrol y autodominio. Podemos pensar que la excesiva tolerancia de los padres respecto a los impulsos de los hijos, unida a la tendencia a complacerles, les conduce a no dar valor al esfuerzo personal.

MacCoby y Martin no describen las peculiaridades del *estilo permisivo-negligente*, por lo que es preciso deducirlas de lo que se dice sobre la implicación paterna. Estos

padres se caracterizarían por la no implicación afectiva en los asuntos de los hijos y por la dimisión en la tarea educativa. La permisividad en este caso, no es debida a razones ideológicas, como ocurre en el estilo permisivo-indulgente, sino a razones pragmáticas, tanto por la falta de tiempo o de interés, como por la negligencia o la comodidad.

Los padres permisivo-negligentes invierten en los hijos el mínimo tiempo posible, y tienden a resolver las obligaciones educativas de la manera más rápida y cómoda posible. Les resulta más cómodo no poner normas, pues éstas implicarían diálogo y vigilancia. No obstante, no pueden evitar, en algunas ocasiones, estallidos irracionales de ira contra los hijos, cuando éstos traspasan los límites de lo tolerable, debido a su permisividad. Si sus recursos se lo permiten, complacen a los hijos en sus demandas, rodeándolos de halagos materiales y aunque admiten notables variaciones según de qué familia concreta se trate, es el estilo con efectos socializadores más negativos. Según los estudios, estos niños obtienen las más bajas puntuaciones en autoestima, en desarrollo de capacidades cognitivas y en los logros escolares, así como en la autonomía y en el uso responsable de la libertad.

Al analizar los efectos de los estilos parentales 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.

3.6.1 LA ACEPTACIÓN Y EL APOYO PARENTAL

El afecto que las madres y los 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. Al considerar el apoyo parental como una dimensión independiente, se 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 manifiesta mediante 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 situarían en los extremos de este continuum (Shaffer, 2000):

- *Padres que puntúan alto en esta dimensión:* Son padres que aceptan y son sensibles a las necesidades de los menores. A menudo elogian, alientan a sus hijos e hijas, y le expresan su afecto y cariño, aunque, en algunas ocasiones pueden ser bastantes críticos cuando un niño o niña merece su reprobación.
- *Padres que puntúan bajo en esta dimensión:* Se refiere a padres que se muestran 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 tienden a castigar o ignorar a sus hijos e hijas con asiduidad.

Durante la infancia, los padres son una fuente de apoyo vital para los niños y las niñas y son precisamente aquellos niños que establecen vínculos de apego seguros con sus padres durante estos años, los que probablemente serán capaces de iniciar adecuadamente nuevas relaciones sociales fuera de la familia en la adolescencia. El afecto y la sensibilidad paterna son elementos, por lo tanto, 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).

No obstante, los jóvenes perciben de manera distinta las pautas educativas que siguen sus padres, *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 del *apoyo y afecto parental* para el *desarrollo adolescente*. 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 de este modo los padres, conscientes de los problemas que presentan sus hijos y pudiendo alejar al adolescente de comportamientos inadecuados y desviados (Parra, 2005).

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 realizada, el que los adolescentes perciban a los padres como personas afectuosas que les aceptan, influye positivamente en el ajuste personal de estos jóvenes, ya que previene 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. Como hemos visto anteriormente, durante la adolescencia la influencia de otros contextos de socialización, externos a la familia, adquieren una importancia que años atrás no existía. De este modo 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).

De todos modos debemos considerar que si bien el apoyo y el control parental se entienden desde el enfoque dimensional como variables de estudio independientes, hay cierta evidencia de que, desde la perspectiva del menor, ambas podrían estar interrelacionadas. De este modo, 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).

3.6.2 CONTROL Y SUPERVISIÓN PARENTAL

Desde un 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* ha generado menor grado de acuerdo entre los investigadores. 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.

Los problemas vienen determinados, principalmente, por los diferentes contenidos que pueden englobarse dentro del concepto de control, así como por los distintos procedimientos de evaluación que se han adoptado. 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 y nos permite definir el control como un concepto multidimensional que engloba *distintas perspectivas de control*:

a) El control, como índice de las prácticas educativas disciplinarias; 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. (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. 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, y concretamente, favorece la interiorización de las normas, la autoestima y el autocontrol. Además, se ha observado que los adolescentes que perciben a sus padres como más inductivos tienen menos conflictos familiares (Fuentes, Motrico y Bersabé, 2003).

- *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 por lo tanto el control del comportamiento, a las amenazas externas. Musitu y García (2001) consideran que son efectivas para suprimir la conducta inadecuada del adolescente en momentos concretos y muy específicos, pero que suelen estar asociadas con un fuerte impacto emocional, que puede generar efectos negativos como por ejemplo; 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.

- *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. El estilo disciplinario es el peor valorado por estar relacionado con un bajo autocontrol, baja autoestima y comportamientos agresivos.

b) Diferenciación del control según su naturaleza; 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., 2007).

Varios investigadores (Shaefer, 1965; Steinberg, 1990; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989; Barber, 1996; Barber, Olsen y Shagle, 1994; Barber y Harmon, 2002) 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 tipo de 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*: Se considera como un tipo de control intrusivo y manipulador de los pensamientos y sentimientos de los hijos. De este modo, 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, y 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, que 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 se 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*”). 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).

En general el conocimiento puede obtenerse mediante;

- *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. 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.

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, por lo que en líneas generales podemos afirmar que el control o supervisión parental debe seguir existiendo durante estos años, si bien, es necesario que se transforme para adaptarse a las necesidades de los chicos y las chicas.

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. 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). 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. No obstante, es conveniente señalar que para esta dimensión, existen importantes diferencias culturales que hay que tener en cuenta, a fin de poder interpretar los resultados adversos hallados en muestras de países diferentes (Musitu y Cava, 2001).

Ya observamos desde el enfoque dimensional como evolucionaban las dimensiones afecto y control parental a medida que los niños y las niñas crecían. 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 adolescente. 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).

De este modo, 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 Flnnery, 1995, cit. en Sttatin y Kerr, 2000).

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 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. 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. 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).

Otros 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 sí 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).

A continuación se presenta una síntesis de las revisiones teóricas realizadas hasta ahora sobre este asunto;

En primer lugar, en la tabla 4, se resumen 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 4. Incidencia del estilo educativo democrático en el desarrollo infantil y adolescente

| | |
|---|---|
| <p>En Molpeceres, Llinares y Musitu, 2001:</p> <p>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><i>Altos niveles de madurez personal</i></p> <p><i>Conductas deseables y responsables</i></p> <p><i>Autocontrol de impulsos</i></p> <p><i>Logro de identidad</i></p> |
| <p>En Steinberg y Silk, 2002:</p> <p>Basado en Steinberg, 2001; Steinberg y Morris, 2001; Router y 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><i>Mayor competencia psicosocial.</i></p> <p><i>Mayor empatía</i></p> <p><i>Alta seguridad emocional y autoconfianza</i></p> <p><i>Mayor éxito escolar: Más curiosos intelectualmente.</i></p> <p><i>Menor depresión y ansiedad</i></p> <p><i>Mayor habilidad para afrontar los sucesos estresantes negativos</i></p> <p><i>Mayor habilidad para resistir la presión de iguales antisociales</i></p> <p><i>Promueve el desarrollo intelectual: desarrolla las habilidades de razonamiento, adopción de perspectivas y juicio moral</i></p> |
| <p>En Menéndez, 2003:</p> <p>Basado en Berk, 1997; Ceballos y Rodrigo, 1998; Palacios, 1999; Parke y Buriel, 1998; Rubin y Burgués, 2002; Schaffer, 1996</p> | <p><i>Madurez social y buenas habilidades sociales.</i></p> <p><i>Alta autoestima</i></p> <p><i>Orientación al logro y competencia académica</i></p> <p><i>Madurez moral (autonomía, empatía, conducta prosocial)</i></p> <p><i>Autonomía, responsabilidad, capacidad de autodirección</i></p> <p><i>Trabajo con recompensas a largo plazo</i></p> |
| <p>En Parra, 2005:</p> <p>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><i>Alta autoestima y Desarrollo moral</i></p> <p><i>Alta motivación y rendimiento académico</i></p> <p><i>Estilo atribucional Interno</i></p> <p><i>Menor frecuencia del consumo de alcohol y otras drogas</i></p> <p><i>Menos conformistas ante la presión negativa de compañeros</i></p> <p><i>Menos problemas de conducta y control de impulsos.</i></p> <p><i>Responsividad social</i></p> |
| | |

| | |
|---|--|
| <p>En Castro, 2005: Basado en Coopersmith, 1967; Loeb, Horst y Horton, 1980; Gordon, Nowicki y Wilcher, 1981; Baumrind, 1971</p> | <p><i>Mejor autoestima</i> <i>Locus de control interno</i> <i>Mejor cumplimiento y obediencia a las normas</i> <i>Tendencia a ser amigables, confiados, activos y curiosos</i> <i>Se plantean nuevas metas</i></p> |
| <p>En Lila, Van Aken, Musitu y Buelga, 2006: Basado en Steinberg, Mounts, Lamborn y Dornbuch, 1991; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989; Noller y Callan, 1991; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh, 1987; Lila et al., 2006</p> | <p><i>Alto nivel de ajuste personal y Madurez psicossocial</i> <i>Competencia psicossocial</i> <i>Alta autoestima</i> <i>Éxito académico</i> <i>Iniciativa en la toma de decisiones y planes de actuación efectivos</i> <i>Interiorizan las normas y valores de sus padres.</i></p> |

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, los que desarrollan prácticas 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 educativas 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 hijos 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 5, 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 5. Incidencia del estilo educativo Autoritario en el desarrollo infantil y adolescente

| | |
|--|---|
| <p>En Molpeceres et al., 2001: Basado en Hoffman, 1970; Grusec y Lytton, 1988; y Martin, 1983; Mancuso Handon, 1985</p> | <p><i>Conductas antisociales</i> <i>Falta de empatía</i> <i>Detrimiento de valores de autonomía y de valores prosociales</i> <i>Infelices</i> <i>Reservados y desconfiados</i></p> |
| <p>En Steinberg y Silk, 2002: Basado en Hill y Holmbeck, 1986; Lamborn y Steinberg, 1993</p> | <p><i>Pocas habilidades sociales: son más pasivos y dependientes</i> <i>Menor curiosidad intelectual</i> <i>Dificultades en su independencia emocional.</i> <i>Rebeldía</i></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><i>Escasas habilidades sociales</i> <i>Regulación externa</i> <i>Obediencia y conformidad</i> <i>Heteronomía moral</i> <i>Baja autoestima</i> <i>Trabajo con recompensas a corto plazo</i> <i>Ajuste y rendimiento escolar más bajo que los democráticos y más alto que los indulgentes e indiferentes</i></p> |

| | |
|--|--|
| <p>En Castro, 2005: 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; ; Schmidt, Tiller y Treasure, 1993; Parker, Jonson y Hayward , 1988.</p> | <p><i>Baja autoestima</i> <i>Locus de control externo</i> <i>Mayor agresividad</i> <i>Menores más hostiles e impacientes</i> <i>Menor interiorización del razonamiento moral</i> <i>Dificultades en la expresión del afecto</i> <i>Pocas habilidades sociales: Retraimiento, falta de iniciativa y espontaneidad</i> <i>Trastornos ansiosos y depresivos</i> <i>Trastornos alimentarios relacionados con la bulimia nerviosa</i> <i>Peor evolución en esquizofrenia y anorexia nerviosa</i></p> |
| <p>En Parra, 2005 Basado en Steinberg y Silk, 2002; García, Peregrina y Lendínez, 2002; Lambort, Mounts, Steinberg y Dornbush, 1991; Steinberg, Lamorn, Dorbusch y Darling, 1994; Parra, 2005</p> | <p><i>Baja Autoestima</i> <i>Comportamiento hostil y rebelde, manifestando así su frustración ante la incomprensión y rigidez de sus padres</i></p> |
| <p>En Lila et al., 2006: Basado en Noller y Callan, 1991; Steinberg, 1990; Lila et al., 2006</p> | <p><i>Identidad hipotecada</i> <i>Mayor probabilidad de adoptar criterios morales externos en vez de interiorizar las normas</i> <i>Menos niveles de autoestima y de autoconfianza</i> <i>No saben resolver los problemas adecuadamente</i> <i>Más obedientes</i> <i>Más probable que tengan problemas de autonomía</i></p> |

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 opositora 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, presentamos en la tabla 6, 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 6. Incidencia del *estilo educativo permisivo* en el desarrollo infantil y adolescente

| | |
|--|---|
| <p>En Molpeceres et al., 2001: Basado en Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989</p> | <p><i>Dependientes</i> <i>Conducta antisocial</i> <i>Inmadurez</i> <i>Falta de éxito personal</i></p> |
| <p>En Menéndez, 2003: Basado en Berk, 1997; Ceballos y Rodrigo, 1998; Palacios, 1999; Parke y Buriel, 1998; Rubin y Bugués, 2002; Schaffer, 1996.</p> | <p><i>Buenas habilidades sociales con iguales</i> <i>Alta autoestima</i> <i>Escaso autocontrol</i> <i>Poca capacidad de trabajo y de planificación</i> <i>Tendencia al consumo de drogas, mayor que los democráticos y los autoritarios pero menor que los indiferentes</i></p> |
| <p>Parra, 2005</p> | <p><i>Alta Autoestima</i> <i>Más susceptibles a la presión de iguales</i> <i>Más probable que se impliquen en conductas delictivas</i> <i>Mayor consumo de tóxicos que los democráticos y autoritarios</i></p> |

| | |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">En Castro, 2005: Basado en Olweus, 1980</p> | <p style="text-align: center;"><i>Conducta inmadura</i> <i>Falta de autocontrol</i> <i>Falta de independencia y responsabilidad</i></p> |
| <p style="text-align: center;">En Lila et al., 2006: Basado en Steinberg, 2000; Lila et al., 2006</p> | <p style="text-align: center;"><i>Son capaces de tomar de decisiones y elaborar planes de actuación</i> <i>Altos niveles de consumo de sustancias</i> <i>Problemas académicos</i></p> |

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.

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 7.

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.

Tabla 7. Incidencia del *estilo educativo indiferente* en el desarrollo infantil y adolescente

| | |
|---|---|
| <p>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</p> | <p><i>Problemas de internalización como la depresión</i> <i>Problemas de conducta delictiva</i> <i>Poca capacidad de autocontrol</i> <i>Precoz experimentación con el sexo, drogas y alcohol</i> <i>Inmadurez emocional</i> <i>Irresponsables</i> <i>Conformistas con su grupo de iguales</i> <i>Más problemas para asumir posiciones de liderazgos</i></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><i>Escasas habilidades sociales y bajo autocontrol</i> <i>Poca capacidad de planificación y de trabajo</i> <i>Baja autoestima</i> <i>Estrés psicológico</i> <i>Problemas de conducta</i> <i>Frecuente uso de drogas</i> <i>Bajo rendimiento escolar</i></p> |
| <p>En Parra, 2005: Basado en Kurdek y Fine, 1994; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Steinberg, Darling, Fletcher, Brown y Dornbysh, 1995; Steinberg, 2001; Parra, 2005</p> | <p><i>Baja autoestima</i> <i>Desajuste social, Impulsividad, conducta delictiva</i> <i>Implicación temprana en el consumo de drogas o relaciones sexuales</i> <i>Bajas calificaciones escolares</i></p> |
| <p>En Castro, 2005: Basado en Egeland y Sroufe, 1981; Pulkkinen, 1982; Patterson, 1982; Loukas, Zucker, Fitzgerald y Krull, 2003; Olweus, 1980.</p> | <p><i>Problemas de autocontrol</i> <i>Baja tolerancia a la frustración</i> <i>Problemas escolares: Falta de interés por los estudios.</i> <i>Absentismo escolar</i> <i>Más riesgo de consumir drogas, de tener relaciones sexuales prematuras.</i> <i>No trabajan con recompensas a corto plazo</i> <i>Historial delictivo</i> <i>Agresividad y conductas disruptivas</i></p> |
| <p>En Lila et al., 2006: Basado en Steinberg, 1990</p> | <p><i>Decremento en los niveles de competencia</i> <i>Alto niveles de problemas de conducta</i></p> |

Los resultados demuestran que los hijos e hijas de padres con un estilo de socialización Indiferente, 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.

Resumiendo por tanto lo expuesto anteriormente, 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 datos de archivo, en las familias españolas de los años 90, 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 no coinciden plenamente con los últimos estudios realizados. De este modo nos encontramos con el hecho de que en el ámbito español, los resultados de algunas investigaciones contradicen la idea de que el estilo autorizativo se asocia siempre a resultados óptimos de la socialización, sugiriendo que en España el estilo idóneo para la socialización parental es el indulgente (*e.g.*, García y Gracia, 2009; Martínez y García, 2007; Musitu y García, 2001, 2004,2011) o indistinguible del autorizativo (Linares, Pelegrina y Lendínez, 2002). También los resultados de dicho estudio en el contexto español coinciden con los de otros estudios previos realizados en algunos países del sur de Europa (Marchetti, 1997; Musitu y Garcia, 2001, 2004), Latinoamérica (Martínez *et al.*, 2007; Villalobos *et al.*, 2004) y otros contextos culturales (Hindin, 2005; Kim y Rohner, 2002; Wolfradt *et al.*, 2003), que también sugieren que los adolescentes de familias indulgentes obtienen puntuaciones similares, o incluso mayores, que los adolescentes de familias autorizativas.

Se suma, por tanto, al conjunto creciente de literatura que cuestiona la idea de que el estilo autorizativo se asocia siempre con resultados óptimos de socialización (Baumrind, 1993; Maccoby y Martin, 1983; Lamborn *et al.*, 1991; Steinberg *et al.*, 1994). De este modo, en el contexto cultural español, los hijos de padres indulgentes, no solo resultan igual de idóneos que los autorizativos, sino que incluso los mejoran en el autoconcepto emocional y familiar, en hostilidad/agresión, inestabilidad emocional, y visión del mundo negativa.

3.7 MODELO DE MUSITU Y GARCÍA

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.

Musitu y Cava (2001), partiendo de la tipología propuesta, nos ofrecen una síntesis de los efectos en los hijos de los distintos estilos parentales de socialización (tabla 8).

Hay que tener en cuenta que estos efectos están mediatizados tanto por el contexto como por la cultura en la que se desarrollan.

Tabla 8. Efectos en los hijos de los distintos estilos parentales de socialización (Musitu y Cava, 2.001)

| <u>ESTILO PARENTAL</u> | <u>CARACTERÍSTICAS DE LOS HIJOS</u> |
|-------------------------------|---|
| AUTORIZATIVO | <p><i>Interiorizan y acatan las normas sociales.</i></p> <p><i>Son respetuosos con los valores humanos y de la Naturaleza</i></p> <p><i>Son hábiles socialmente</i></p> <p><i>Tienen elevado autocontrol y autoconfianza</i></p> <p><i>Son competentes académicamente</i></p> <p><i>Tienen un buen ajuste psicosocial</i></p> <p><i>Tienen un elevado autoconcepto familiar y académico</i></p> |
| INDULGENTE | <p><i>Interiorizan y acatan las normas sociales</i></p> <p><i>Son respetuosos con los valores humanos y de la Naturaleza</i></p> <p><i>Son hábiles socialmente</i></p> <p><i>Tienen un buen ajuste psicosocial y una adecuada autoconfianza</i></p> <p><i>Tienen un elevado autoconcepto familiar y académico</i></p> |
| AUTORITARIO | <p><i>Muestran cierto resentimiento hacia los padres</i></p> <p><i>Menor autoestima familiar</i></p> <p><i>Se someten a las normas sociales (sin interiorizarlas).</i></p> <p><i>Manifiestan mayor predominio de los valores hedonistas.</i></p> <p><i>Muestran más problemas de ansiedad y depresión</i></p> |
| NEGLIGENTE | <p><i>Son más testarudos y se implican en más discusiones</i></p> <p><i>Actúan impulsivamente y mienten más</i></p> <p><i>Tienen más problemas de consumo de drogas y alcohol</i></p> <p><i>Bajo logro académico</i></p> <p><i>Tienen más problemas emocionales: (miedo al abandono, falta de confianza en los demás, pensamientos suicidas, pobre autoestima, miedos irracionales, ansiedad y pobres habilidades sociales)</i></p> |

Los hijos socializados bajo *el estilo autorizativo* (alta aceptación y alta coerción) obedecen a la autoridad, pero junto a dicha presión tienen acceso a un flujo de diálogo en el cual las explicaciones, razonamientos, y justificaciones permiten la internalización de las normas. Su ajuste psicológico es bueno y desarrollan autoconfianza y autocontrol. Los jóvenes de estos hogares se han criado en la obediencia a la autoridad, puesto que cuando sus actuaciones han sido incorrectas los padres les han impuesto su autoridad para evitar que su conducta se repita; no obstante, es previsible que sus normas de actuación estén internalizadas porque junto con esta presión firme de la autoridad paterna han recibido las correspondientes explicaciones y justificaciones, y han mantenido un diálogo con sus padres. Su ajuste psicológico es, en general, bueno, y suelen desarrollar autoconfianza y autocontrol como consecuencia de haber integrado plenamente las normas sociales, lo que permite que su competencia sea máxima en culturas muy competitivas como, por ejemplo, la norteamericana.

No obstante debemos de señalar que existen marcadas diferencias culturales en los efectos del estilo autorizativo. Así, en una cultura altamente competitiva como la norteamericana, los hijos autorizativos suelen presentar mejor competencia social, desarrollo social, autoconcepto y salud mental (Baumrind, 1967a, 1971a; Maccoby y Martin, 1983; Dornbusch, Ritter, Liederman, Roberts y Fraleigh, 1987). Por otra parte, también presentan mejor logro académico, son realistas, felices y competentes, presentan mejor desarrollo psicosocial, menos problemas de conducta y menos síntomas psicopatológicos (Dornbusch, et col., 1987; Steinberg, Mounts, Lamborn y Dornbusch, 1991). Por otra parte, el estilo autorizativo se relaciona positivamente con una alta autoestima, aceptabilidad social y logro académico (Elings 1988; Estrada, Arsenio, Hess y Holloway, 1987; Bradley, et al., 1988).

Steinberg et al. (1991) y Dornbusch et al. (1987) no encontraron que los padres autorizativos de familias americanas de origen asiático y africano tuviesen hijos más competentes académicamente, que los padres con otros estilos de socialización. Así mismo, los estudios transculturales entre Estados Unidos y Alemania (Barber, Chadwick y Oerter, 1992) han revelado que en la sociedad alemana un mayor autoconcepto académico no se relaciona con el empleo del estilo autorizativo y, sin embargo, sí se relaciona positivamente con el empleo del afecto por parte de los padres. Parece ser, por tanto, que en culturas donde el individualismo y la competitividad no juegan un papel tan importante,

y donde las normas sociales son más estructuradas y complejas, el exceso de *Severidad/Imposición* no proporciona resultados tan extraordinarios como en la típica sociedad anglosajona. De hecho, el autoconcepto de los niños españoles (Musitu y García, 2001 y Llinares, 1998) e italianos (Marchetti, 1997) es en general más alto, cuando se emplea un estilo *indulgente*, donde la *Severidad / Imposición* es baja, que empleando un estilo de socialización *autorizativo*, aunque en los dos casos sea más elevado, que en niños de hogares *autoritarios* y *negligentes*, resultados que son coincidentes con los observados en las muestras alemanas.

Por otra parte, en la sociedad española, donde el empleo del castigo físico está legalmente prohibido en el sistema educativo, y los padres que lo utilizan, normalmente suelen ocultarlo como una práctica avergonzante o se justifican por su utilización. Por tanto, aunque pudiera tratarse de una disciplina efectiva, si se emplea de manera correcta, en culturas como la española, puede crear el resentimiento de los hijos hacia los padres y disminuir su autoconcepto familiar (Llinares, 1998). Probablemente, tal y como indican Rohner, Bourque y Elordi (1995), porque los padres y sus hijos lo consideren como una práctica que implica el rechazo personal del hijo.

Todos estos resultados acumulados evidencian la necesidad de tener en cuenta los aspectos culturales que modulan los efectos de los estilos de socialización, y la necesidad de considerar el contexto (Wang y Li, 2003; Seigel, 2002; Sanders, 2002; Murray y Mandara, 2002; Watson, 2001; Chao, 2001).

El estilo indulgente, con alta aceptación / implicación, y baja severidad / imposición, proporciona un alto feedback a los hijos cuando sus actuaciones son correctas, y cuando no lo son, no reciben sanciones de los padres, sino un razonamiento sobre la adecuación de su comportamiento. El no haber vivenciado una figura paterna de autoridad como impositiva, probablemente ocasiona que confíen menos en los valores de tradición y seguridad que los hijos de hogares autorizativos y que tengan, como consecuencia de su implicación más igualitaria en las relaciones con sus padres, mejor autoconcepto familiar. Esta ausencia de coerciones fuertes permite que los hijos internalicen las normas de mejor grado (Llinares, 1998) y que desarrollen una relación más igualitaria con sus padres, facilitando un mejor autoconcepto familiar. Es posible que esta ausencia de coerciones fuertes de los padres sea el motivo por el que se encuentren "especialmente orientados

hacia sus iguales y hacia las actividades sociales valoradas por los adolescentes" (Lamborn et al., 1991, p.1062). Por lo tanto podemos decir que estos hijos participan del elevado grado de Aceptación/Implicación de los padres autorizativos, recibiendo un importante feedback de éstos cuando sus actuaciones son correctas. Cuando sus comportamientos se desvían de la norma, sus padres no les imponen sanciones sino que les razonan sobre cuál o cuáles serían las conductas adecuadas y por qué.

Los adolescentes de los hogares indulgentes anglosajones muestran normalmente puntuaciones más bajas en la implicación y logro escolar, tienen más problemas relacionados con el consumo de droga y alcohol, y problemas de conducta escolar que los adolescentes de hogares autorizativos. En muestras españolas e italianas, el autoconcepto del niño socializado mediante un estilo indulgente es mayor que el de aquellos socializados en un estilo autorizativo, en especial el autoconcepto académico (Llinares, 1998; Marchetti, 1997). Otros estudios realizados en la cultura española (Gracia, 2002, Bersabé, Rivas, Fuentes y Motrico, 2002; Musitu y García, 2001 y Díez y Peirats, 1997) italiana (Marchetti, 1997) y alemana (Barber, Chadwick y Oerter, 1992), han constatado que el autoconcepto escolar es superior que en los adolescentes de hogares autorizativos y superior a los adolescentes de hogares autoritarios y negligentes.

El estilo autoritario, caracterizado por una baja aceptación / implicación y una alta Severidad / imposición, provoca que los hijos muestren un mayor resentimiento hacia sus padres y un menor autoconcepto familiar debido a que la Aceptación/ Implicación no es lo suficientemente fuerte como para amortiguar sus efectos negativos. Este estilo no permite que adquieran la responsabilidad suficiente para obtener buenos resultados académicos, ni internalizar las normas y comportamientos sociales ya que la obediencia se produce por efecto del miedo, por lo que obedecen más a las fuentes de autoridad que a la razón. El alto grado de *Severidad / Imposición* junto con una baja *Aceptación/ Implicación* generan, al actuar conjuntamente, un clima familiar en el que la aceptación de las normas es externa – se aceptan por la fuerza de una autoridad– y no interna –no hay internalización de las normas familiares. Estos hijos tienen la necesidad de encontrar refuerzos positivos inmediatos y por ello sus valores son hedonistas habiendo aprendido a obedecer a las fuentes de autoridad y poder más que a las de la razón.

No obstante, en los estudios americanos puntúan razonablemente bien en medidas de logro e implicación escolar, tienen puntuaciones medias en autoestima, y puntúan relativamente bajo en medidas de autorelevancia, mostrando, también, mayor distrés internalizado. Una explicación a las mayores puntuaciones de distrés psicológico y somático expresadas por esos jóvenes es que están vinculadas, de alguna manera, a su continuada exposición a un ambiente familiar que es psicológicamente opresor e inapropiado para su desarrollo psicosocial. Sobre muestras españolas, Llinares (1998) encontró que estos niños eran más inseguros y temerosos, y junto con los de padres negligentes, son los que presentan menor autoconcepto familiar y escolar.

Aunque la terminología difiere, la caracterización del ambiente familiar de adolescentes depresivos o ansiosos como autoritario es consistente con los esquemas de padres "sobrecontroladores" que se obtienen de las investigaciones clínicas (Stark, Humphrey, Cook y Lewis, 1990).

El estilo negligente, caracterizado por una baja aceptación / implicación y baja Severidad / imposición, hace que los hijos sean más testarudos, se impliquen con frecuencia en discusiones, mientan más frecuentemente, actúen impulsivamente, sean ofensivos y crueles con los demás, con los animales y con las cosas y mienten y engañan con más facilidad que los hijos educados con los otros estilos parentales. Este estilo, cuando es predominante en la familia, puede tener efectos negativos en la conducta de los hijos.

Los hijos criados bajo este estilo suelen ser más agresivos y se implican con mayor frecuencia en actos delictivos, tienen más problemas con el alcohol y otras drogas que adolescentes educados en los otros tres modelos de socialización anteriores. Tienen una pobre orientación al trabajo y a la actividad escolar. Estos problemas conductuales son mencionados con frecuencia como "comportamientos hacia fuera", que describen cómo el hijo/a está actuando inapropiadamente hacia otras personas y cosas. Pero los hijos también pueden sufrir interiormente los efectos de este estilo de socialización y "actuar hacia dentro".

Debido a su naturaleza invisible, los efectos emocionales y psicológicos en los hijos pueden ser más devastadores que los efectos visibles del "comportamiento hacia fuera".

Las consecuencias emocionales y mentales invisibles incluyen miedos de abandono, falta de confianza en los otros, pensamientos suicidas, pobre autoestima, miedos irracionales, ansiedad y pobres habilidades sociales (Huxley, 1999; Steinberg et al., 1994). También presentan una pobre implicación académica y problemas de conducta (Huxley, 1999), y no tienen inhibiciones ante figuras de autoridad (Steinberg et col, 1994; Llinares, 1998).

Los adolescentes de hogares negligentes con frecuencia tienen las puntuaciones más bajas en la mayoría de los índices de ajuste y desarrollo psicosocial, logro escolar, distrés internalizado y problemas de conducta. En el caso de los adolescentes educados negligentemente, en clara desventaja tanto psicológica como conductual, es donde se perciben las evidencias más claras del impacto de la paternidad en el ajuste durante la adolescencia. El modelo general sugiere un grupo de jóvenes con una trayectoria descendente y problemática caracterizada por una pobre implicación académica y por problemas de conducta (Huxley, 1999). No obstante, como sobre ellos no se ha ejercido ninguna imposición, ni tan siquiera de orden verbal, no tienen miedos ni inhibiciones sociales hacia las figuras de autoridad (Steinberg et al., 1994; Llinares, 1998).

3.8 DIFERENCIAS CULTURALES EN LOS ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN

El objetivo o meta principal de la socialización es conseguir inculcar en el hijo un conjunto de valores, creencias, costumbres culturales, así como contribuir al desarrollo de habilidades sociales, pensamiento crítico, independencia, curiosidad, etc. Sin embargo, estos aspectos de la socialización familiar no son universales, sino que se encuentran íntimamente relacionados con el contexto cultural en el que se encuentra integrada la familia. De esta manera, los valores y normas culturales determinan la conducta de los padres y el modo en que los hijos interpretan esta conducta y organizan la suya propia.

Actualmente, las nuevas tecnologías de la comunicación han servido para reducir las distancias entre los países de diferentes niveles y con ello permitir el intercambio, no sólo de información, sino también de los éxitos y fracasos a todos los niveles, lo que da una visión más real de cada cultura. Autores como Lowie la definen como *“la suma total de lo que el individuo adquiere de su sociedad, es decir, las creencias, los valores, las*

normas, los signos, hábitos de alimentación, de consumo, industriales, que no son producto de su capacidad creadora, sino que proceden del legado de pasado transmitido por educación formal y no formal”. Taylor la define como “el conjunto complejo que abarca los conocimientos, las creencias, el arte, el derecho, la moral, las costumbres y los demás hábitos y actitudes que el hombre adquiere en cuanto miembro de la sociedad”. Conocer los efectos que la cultura ocasiona sobre el empleo de las diferentes prácticas parentales y, fundamentalmente, el papel mediador de la cultura en los efectos de estas prácticas sobre el ajuste personal y social de los hijos, es imprescindible para determinar la eficacia de cada estilo de socialización.

Hemos visto hasta ahora, que los modelos teóricos sobre la socialización coincidían en señalar dos grandes dimensiones, que se suponen universales, para explicar las prácticas parentales de socialización que pueden denominarse genéricamente como *Aceptación/Implicación* y *Severidad / Imposición* (Barber, Chadwick y Oerter, 1992; Barnes y Farrell, 1992; Foxcroft y Lowe, 1991; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Paulson y Sputa, 1996; Shucksmith, Hendry y Gelendinning, 1995 y Smetana, 1995). De la confluencia de estos dos ejes resultaban cuatro estilos de socialización parental: autoritativo —caracterizado por alta Aceptación / Implicación y alta Severidad / Imposición—, indulgente —que se define por alta Aceptación / Implicación y baja Severidad / Imposición—, autoritario —definido por baja Aceptación / Implicación y alta Severidad / Imposición— y negligente —que está caracterizado por baja Aceptación/ Implicación y baja Severidad / Imposición— (Lamborn et al., 1991).

Respecto a los efectos de la utilización de cada uno de estos estilos sobre el ajuste personal y social de los hijos, los estudios realizados muestran que los efectos que producen los diferentes estilos de socialización, están influidos tanto por el contexto, como por la cultura en la que se desarrollan. No obstante, hemos de mencionar que las familias occidentales han recibido una mayor atención por parte de los investigadores, si bien, en esta última década se vienen realizando estudios comparados y transculturales que analizan el modelo idóneo de socialización de los hijos, Rudy Grusec (2006) en Egipto, Irán, India y Pakistán. Además, la inmigración ha permitido el encuentro de una diversidad de culturas, valores y actitudes y ha contribuido a cambios socioculturales, lo que ha llevado a admitir el estudio de este fenómeno. Se estudian las tendencias de comportamiento de los padres en contextos interculturales, especialmente, padres inmigrantes en Estados Unidos,

procedentes de Europa y Asia (Chao, 1995, 2001; Kim y Rohner, 2002; Kim y Chung, 2003), México (Parke, Coltrane, Duffy, Buriel, Dennis, Powers, French y Widaman, 2004) y África (Smetana, 2000).

Los resultados sugieren la necesidad de considerar los aspectos culturales que modulan los efectos de los diferentes estilos de socialización (Wang y Li, 2003; Seigel, 2002; Sanders, 2002; Murray y Mandara, 2002; Watson, 2001 y Chao, 2001). De hecho, numerosos estudios han puesto de manifiesto diferencias culturales en las formas de socialización parental. Así por ejemplo, en la cultura anglosajona el estilo que mejores resultados produce en el ajuste de los hijos es el autorizativo, siendo el estilo negligente el que peores resultados ocasiona, (Chao 2001; Chistian, 2002; Dornbusch, Ritter, Liederman, Roberts y Fraleigh, 1987; Maccoby y Martin, 1983; Mitchell 2002; Mounts, Lamborn y Dornbusch, 1991; Steinberg, Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989; y Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992).

Los autores Ferreira y Thomas (1984) hallaron diferencias en el empleo del apoyo y el control por parte de padres brasileños y americanos, encontrando que los padres brasileños son más inductivos, menos coercitivos y otorgan menos autonomía a los hijos que los padres americanos. Además, el padre brasileño es más consistente en su ejercicio del control sobre los hijos y muestra menos compañerismo que el americano. Los resultados obtenidos con minorías étnicas que viven en Estados Unidos no confirman claramente la prevalencia de los padres autorizativos (Steinberg, Dornbusch y Brown, 1992 y Kim y Rohner, 2002). Los padres americanos muestran menos afecto físico hacia los hijos que hacia las hijas o que los padres brasileños hacia hijos e hijas, revelando así diferencias culturales en los modos de socialización.

En otras culturas, como la española (Musitu y García, 2001) o la italiana (Marchetti, 1997), tampoco se han replicado estos resultados, siendo concretamente los hijos socializados con el estilo indulgente los que muestran mejor ajuste. En Brasil, no se han encontrado diferencias en habilidades sociales entre adolescentes hijos de padres autoritarios, autorizativos, indulgentes o negligentes (Pacheco, Teixeira y Gomes, 1999). Al igual que Ferreira y Thomas, otros estudios han mostrado la idiosincrasia de la socialización en diferentes culturas (Wang y Li, 2003; Watson, 2001 y Sanders, 2002), por

lo que es perfectamente esperable que el empleo de un mismo estilo en distintos países tenga diferentes efectos sobre los hijos.

Para organizar estas diferencias culturales, se ha sugerido que la idoneidad autoritaria se correspondería con culturas colectivistas-verticales como las asiáticas, mientras que en las individualistas-verticales como la de EEUU, la idoneidad correspondería al estilo autorizativo y en las colectivistas horizontales al estilo indulgente (Martínez y García, 2007, 2008; Rudy y Grusec, 2001).

Los conceptos de colectivismo e individualismo (vertical y horizontal), se han utilizado para explicar las diferencias observadas en la relación entre los estilos parentales y el ajuste y desarrollo óptimo de niños y adolescentes (ej., Rudy y Grusec, 2001, 2006; Singelis, Triandis, Bhawuk y Gelfand, 1995; Triandis, 1995, 2001). Según la definición de Singelis et al. (1995) “el colectivismo vertical y horizontal incluye la percepción del *self* como parte de un colectivo, bien aceptando la desigualdad o enfatizando la igualdad, respectivamente. El individualismo vertical y horizontal incluye la concepción de un individuo autónomo y la aceptación de la desigualdad o el énfasis en la igualdad, respectivamente”. En este sentido, se ha argumentado que las prácticas autoritarias tienen un impacto positivo en culturas colectivistas verticales como las asiáticas, puesto que en estos contextos la disciplina estricta se entiende como beneficiosa para los niños (Grusec, Rudy y Martini, 1997), y porque tanto los padres como los hijos, consideran las prácticas autoritarias como una estrategia organizativa que favorece la armonía familiar y el desarrollo moral de los niños (Chao 1994; Ho, 1989).

En estas sociedades socio-céntrica, se constató que ni las madres ni los niños perciben que las órdenes, reglas o castigos puedan ir en detrimento de su autoestima. De este modo, las prácticas autoritarias tienen un impacto positivo, y una estricta disciplina, es considerada por todos los miembros del colectivo, padres e hijos, como algo beneficioso para los niños, mientras que, la ausencia de dicho control se considera como nocivos (Dwairy et al 2006; Grusec et al 1997).

Por otro lado, en contextos culturales donde se promueve un estilo parental más indulgente, la conducta parental estricta no tendrá esas connotaciones positivas y será menos efectiva como práctica parental. En España, García y García (2009) hallaron que el

estilo educativo denominado "indulgente" obtenía unos mejores resultados para la salud psicológica de la juventud. Analizando los resultados sobre cuatro variables clave de los adolescentes (Autoestima, ajuste psicológico, competencia personal, y problemas de conducta), encontraron que los estudiantes españoles de secundaria que caracterizaban a sus padres como indulgentes, obtenían mejores resultados en casi todos los elementos que tenían que ver con el ajuste emocional y rendimiento académico, mientras que los hijos que caracterizaban a sus padres como autoritarios tenían una visión del mundo más negativa y una mas baja autoestima. Explican sus hallazgos al señalar que España tiene una cultura colectivista horizontal, donde la familia se organiza en torno a una sociedad igualitaria, en lugar de una base de la jerarquía. (García y García (2009, p. 123).

Por lo tanto y al contrario de lo que ocurre en sociedades individualistas verticales (ej. EEUU), o culturas colectivistas verticales (ej., algunos países asiáticos), que se basan en relaciones jerárquicas (Triandis, 1995, 2001), en los países caracterizados por el colectivismo horizontal como algunos países sudamericanos, tales como México y Brasil (Gouveia, Guerra, Martínez y Paterna, 2004), o países del sur de Europa como España o Italia (Gouveia, Albuquerque, Clemente y Espinosa, 2002; Gouveia, Clemente y Espinosa, 2003), las relaciones igualitarias son más plausibles que las jerárquicas, y la imposición de las prácticas parentales, es posible, que no cuenten con el mismo significado positivo de otros contextos como los EEUU, caracterizados como individualistas verticales, o de otras culturas asiáticas, caracterizadas como colectivista verticales. Además se enfatiza el uso del afecto, la aceptación y la implicación en la socialización de los hijos (Harris, 1995; Mayseless, Scharf y Sholt, 2003; Rudy y Grusec, 2001, Martínez y García, 2007; Martínez et al., 2007).

Tal y como señalaron Rudy y Grusec (2001), la conducta parental estricta tiende a percibirse de forma negativa en culturas que no están basadas en relaciones jerárquicas. Como resultado, el control firme y la conducta parental estricta en las prácticas de socialización (que implican una relación padres-hijos jerárquica), no parece asociarse de forma positiva con los resultados de la socialización en estos países, mientras que prácticas parentales como el afecto el razonamiento, la aceptación y la implicación sí que se relacionarían de forma positiva como los resultados de la socialización (Marchetti, 1997; Martínez et al., 2003; Martínez et al., 2007; Musitu y García, 2004; Marchetti, 1997; Villalobos et al., 2004). Por lo tanto y según este planteamiento, las prácticas de

socialización de imposición y firmeza parental, solo tendrían resultados eficaces en culturas en las que las relaciones padres-hijos impliquen una relación jerárquica que se vincule con el afecto positivo y el respeto por la autoridad (Martínez y García, 2007, 2008).

No obstante, estas explicaciones no están actualmente exentas de polémicas porque no siempre se ha tenido en cuenta para realizar las comparaciones interculturales, que las medidas empleadas fueran culturalmente invariantes (Bingenheimer *et al.*, 2005; Locke y Prinz, 2002; Rohner y Khaleque, 2003). De hecho, la situación descrita ha provocado gran interés en esta temática en el Oriente, y ha conducido a la elaboración de estudios en sociedades como Kuwait (El-Feky, 1991) o Hong-Kong y Beijing (Lai, Zhang y Wang, 2000; Shek, 2005), donde se han identificado los modelos de socialización que prevalecen en dichas sociedades, quedando demostrada la posibilidad de aplicar modelos de socialización occidentales en sociedades no-occidentales.

Estos estudios muestran de nuevo, que el afecto parental, el apoyo y el razonamiento inductivo, son asociados con una mayor competencia social y un mejor rendimiento académico mientras que las prácticas educativas severas, predicen problemas de comportamiento en los adolescentes chinos (Chang, Schwartz, Dodge y MacBride-Chang, 2003; Chao, 2001; Kim y Rohner, 2002; Chen, Chang, He y Liu, 2005). Sin embargo, un análisis más detallado perfila diferencias en los estilos parentales de diferentes regiones (Lai, Zhang y Wang, 2000) derivado, en parte, por las diferentes políticas sociales, valores y estilos de vida familiar.

La cultura oriental tradicional ha estado caracterizada por unos roles de género muy definidos, donde los padres establecen unos vínculos más estrechos con los hijos y las madres con las hijas, además de observarse diferencias importantes en la interacción educativa: padres estrictos y emocionalmente distantes y madres menos rectas y más afectuosas. Por todo ello, el modelo presentado por Baumrind como «estilo educativo autoritario» puede ser problemático para los niños inmigrantes de origen asiático por las importantes diferencias culturales. El fuerte control y la obediencia promovida por los padres, con el propósito de mantener la armonía y unidad familiar, explica sus altas puntuaciones en el estilo autoritario. Ante tal situación, se opta por la inclusión de una

nueva tipología: «chiao shun o training style» (Chao, 1995) que enfatiza la autodisciplina, la obediencia y el trabajo duro del niño desde edades tempranas.

Finalmente otra de las críticas sobre los estilos educativos empleados con los hijos en los EE.UU. y en otros lugares son importantes, ya que los estilos educativos se basan en un gran número de suposiciones basadas en las diferentes concepciones culturales acerca de lo que una familia es y debe ser, los objetivos, valores y orientaciones de los padres, y las ideas culturales específicas de comportamiento adecuado del niño. Además al estudiar los estilos educativos de los hijos, considerando a los padres y a los hijos como las unidades de análisis, haciendo caso omiso de los factores contextuales y a otros muchos otros factores que la investigación ha demostrado jugar un papel en todos los ámbitos de desarrollo puede llevar a resultados erróneos.

De este modo, los padres biológicos o sociales, no pueden ser las únicas variables de estudio, en la vida de los niños puesto que los factores físicos, biológicos, contextuales y otros interactúan con los factores sociales e influyen en el desarrollo del niño.

El tiempo y desarrollo evolutivo también debería ser considerado como variable de estudio, puesto que las relaciones, los contextos, los individuos, la biología y las interacciones entre todos estos elementos cambian con el tiempo, pudiendo considerar los diferentes modelos y teorías educativas de los hijos como las teorías del desarrollo humano.

CAPITULO I. MARCO TEÓRICO

AJUSTE PSICOSOCIAL DE LOS ADOLESCENTES

4.1 LA ADOLESCENCIA COMO ETAPA DE TRANSICIÓN. CARACTERÍSTICAS GENERALES

La adolescencia es un momento de la vida en el que se producen diferentes cambios físicos, psíquicos y sociales que son esperables. La naturaleza del problema, la fuerte interacción cultural en el desarrollo del mismo y las particularidades del proceso adolescente indican que es necesario definir ejes temáticos que permitan trabajar en el marco de la complejidad que caracteriza el fenómeno. Se la considera como un proceso, durante el cual se va a ir conformando la identidad del sujeto.

La adolescencia es una etapa decisiva en la adquisición y consolidación de los estilos de vida, ya que se consolidan algunas tendencias comportamentales adquiridas en la infancia y se incorporan otras nuevas provenientes de dichos entornos de influencia. Es una época de transición en la que el individuo deberá de ir realizando muchos y muy distintos ajustes para llegar a alcanzar el estatus de adulto. 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 etapa de la adolescencia se caracteriza por cambios drásticos y rápidos en el desarrollo físico, mental, emocional y social, que provocan ambivalencias y contradicciones en el proceso de búsqueda del equilibrio consigo mismo y con la sociedad a la que el adolescente desea incorporarse. Los adolescentes son una «materia» moldeable y receptiva que está muy abierta a las influencias de los modelos sociales y de los entornos de vida que frecuentan.

Algunos de estos cambios se aprecian fácilmente, otros, por el contrario, son menos obvios (Hoffman, Paris y Hall, 1996). De este modo, junto a los cambios fisiológicos que acompañan a la pubertad, surgen conflictos de otra índole como intereses heterosexuales, emancipación de la familia de origen, establecimiento de una identidad social independiente y desarrollo de una perspectiva vital, acorde con las propias directrices.

Los cuestionamientos más comunes en este momento ponen en evidencia la incertidumbre frente al futuro: ¿qué hacer?, ¿seguir estudiando?, ¿trabajar?, ¿realizar ambas cosas?, ¿formar una familia?, ¿irse a otro lugar lejos de la familia?, etc.

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. Gran parte de estos problemas estarán centrados alrededor de la cristalización del autoconcepto, de tal forma que suscitará en el adolescente la necesidad de reconocerse a sí mismo como sujeto único, así como de relacionarse con otros individuos en distintos contextos ambientales.

El adolescente atraviesa desequilibrios e inestabilidades que implican transformaciones, tanto para el grupo familiar al que pertenece como para él mismo. Generalmente se observa que el adolescente toma modelos con fuerte valoración social e intenta adecuar su esquema a ellos. Los medios de comunicación tienen una incidencia relevante en este proceso. A su vez, los adultos que conforman su contexto familiar y social también adhieren a esos modelos, situación que genera enfrentamientos intergeneracionales a partir de una franca competencia entre lo que se desea y lo que se tiene (la imagen pretendida y la real). Cabe destacar que los cambios corporales y la identificación con las personas que desempeñen el rol de padre y madre son elementos de gran incidencia en la constitución de la identidad sexual.

La concepción de la adolescencia como una etapa conflictiva, problemática e incluso dramática ha estado presente en la literatura, la filosofía y la psicología durante la mayor parte del siglo pasado. No obstante, tendríamos que remontarnos mucho tiempo atrás para encontrar las primeras descripciones del adolescente como un individuo poco racional que agitado por sus emociones se deja conducir ciegamente por sus instintos. Autores como Sócrates, Aristóteles, Rousseau o Shakespeare, ya presentaron una imagen apasionada y turbulenta del adolescente, aunque tal vez tengamos que situar en Goethe, y concretamente con su obra *Las desventuras del joven Werther*, el inicio de la concepción moderna de la adolescencia como periodo de tormenta y drama.

Esta visión negativa se extendió más tarde a la psicología con la etiqueta de *storm and stress* en el mundo anglosajón, de forma que las primeras teorías que surgieron sobre esta etapa evolutiva destacaron los aspectos más conflictivos y patológicos (Casco y Oliva, 2005). A finales del siglo pasado algunos autores como John C. Coleman, utilizando datos procedentes de las investigaciones realizadas hasta la fecha, cuestionaron firmemente esa

concepción dramática, llegando a afirmar que la psicopatología durante esta etapa no era superior a la de otras etapas del ciclo vital.

Tradicionalmente se ha pensado que la adolescencia era un periodo tormentoso y de tensión (Hall, 1904; Freud, 1958), un periodo agotador (Blos, 1962) y de crisis de identidad (Erikson, 1959) que estaba cargado de trastornos emocionales, de alienación psicológica y de enfrentamiento y conflicto con los padres (Calzada, Altamirano y Ruíz, 2001). Hoy día, no podemos afirmar que esa imagen negativa haya desaparecido pues sigue estando presente entre la gente de la calle, en gran parte debido a la influencia de los medios de comunicación que tienden a presentar una visión muy sensacionalista del comportamiento de jóvenes y adolescentes.

Un factor que incide poderosamente en el adolescente conforme éste va adquiriendo cierta identidad, es la percepción de su insignificancia dentro del mundo social, sentimientos de alienación del individuo dentro de una sociedad moderna, compleja y despersonalizada. La madurez física entrará en conflicto con una inmadurez socialmente sancionada, ofreciendo fricciones que se tornarán conflictivas, cuando el adolescente intenta hacer elecciones, dentro de una sociedad llena de ambigüedades, elecciones y necesidades, cada vez más numerosas, que surgen en nuestro entorno actual, en constante desarrollo y avance tecnológico, y que en contra de facilitar nuestra existencia, convierte nuestro mundo en un entorno más confuso y limitado, donde las elecciones y decisiones que tenemos que tomar son múltiples. En la actualidad, se comienza a considerar que la adolescencia es una fase adaptativa de crecimiento en la que hay una adaptación del desarrollo, estabilidad emocional y armonía intergeneracional.

Este desajuste que se produce en los años que siguen a la pubertad, puede entenderse si tenemos en cuenta que durante este periodo de transición tienen lugar muchos cambios físicos, psicológicos y sociales, que exigen a los chicos y a las chicas muchos recursos y una gran capacidad adaptativa. Así, por ejemplo, los cambios hormonales pueden acentuar las tendencias depresivas o agresivas de algunos adolescentes. Las modificaciones de la apariencia física son también acusadas y pueden exacerbar la timidez o la susceptibilidad a la anorexia de ciertos jóvenes. Por otra parte, estos cambios suelen tener lugar en un momento en los que tiene lugar un relativo alejamiento de los padres, por lo que pueden ser menores el apoyo y la supervisión parental que habían estado

presentes durante la infancia, y, por tanto, ser mayor la vulnerabilidad del adolescente. Cuando los cambios son muy acentuados y escasos los recursos disponibles para hacerles frente, es probable entonces que surjan algunas dificultades. No obstante, conviene destacar que a pesar de que muchos adolescentes pueden experimentar dificultades y trastornos más o menos importantes, no se trata de algo generalizado, ya que la mayoría de adolescentes, transitan por esta etapa con total normalidad, sin mostrar desajustes o desequilibrios especiales.

Un resumen de todos los cambios que experimentan los niños y las niñas entre los 11 y 16 años son expuestos en la tabla 9.

Tabla 9. Principales cambios psicofisiológicos en la adolescencia (Steinberg y Silk (2002))

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

4.2 DINAMICA Y FUNCIONAMIENTO FAMILIAR DURANTE LA ADOLESCENCIA

En los distintos momentos por los que transita la familia, aquel en el que entra en la edad adolescente uno de los hijos marca un hito en la relación con los padres y consiguientemente, en la dinámica de todos sus miembros. Los reajustes requeridos en la dinámica y funcionamiento familiar durante este periodo suele ir acompañados de un incremento de problemas y conflictos familiares, pero 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.

La concepción del *storm and stress* ha sido reformulada a partir de los datos y conocimientos disponibles, y aunque no puede sostenerse la imagen de la adolescencia como un periodo de conflictos y dificultades generalizadas, hay suficiente evidencia empírica que apunta a un aumento durante la adolescencia de la conflictividad familiar, la inestabilidad emocional y los comportamientos de riesgo (Arnett, 1999).

Resulta paradójico que en un momento en el que aumentan la fuerza muscular, la resistencia física, la fortaleza del sistema inmunológico y las habilidades para razonar, la morbilidad y mortalidad aumenten entre un 200 y un 300 por ciento con el paso de la infancia a la adolescencia. Una gran parte de la responsabilidad de este incremento tiene que ver con problemas relacionados con el control de las emociones y la conducta, tales como accidentes de tráfico, suicidios, homicidios, depresión, consumo de sustancias y trastornos de la conducta alimentaria.

En la actualidad la adolescencia es un período más prolongado por diversas razones: Por una parte, las personas maduran hoy más temprano que hace un siglo, es decir que existe una tendencia secular en el crecimiento y la maduración, en la que ha influido un nivel de vida más alto, sin embargo, en tiempos de crisis económica a menudo se invierte la tendencia secular (Papalia, 1990). Otra razón es sociológica. La sociedad es cada vez más compleja, demanda de mayor calificación, de una preparación especializada para asimilar la introducción de los avances de la ciencia y la técnica en todos los sectores, eso trae aparejado una dependencia económica más prolongada de los padres.

Es conocida la posición intermedia que ocupa el adolescente que lo conduce a situaciones contradictorias. Unas veces es considerado como adulto exigiéndosele responsabilidad, mientras que en otras ocasiones, se le percibe como incapaz de tomar decisiones, limitándose su independencia. Por otra parte, las exigencias que llegan de mano de los adultos, en función de responder a los parámetros socialmente aceptados, configuran una situación de fuerte presión por la que muchas veces se siente invadido. Ante esto hay una tendencia a replegarse sobre sí mismo, y como reacción ante situaciones de cambio; busca reconectarse con su pasado y los modos adquiridos para funcionar en la sociedad

para desde allí enfrentar el futuro, apelando a los elementos que le brinden mayor seguridad. Estos cambios y comportamientos dan cuenta de la búsqueda de su nueva identidad.

El adolescente transita por una nueva situación social del desarrollo. Las demandas ya no son las mismas, se le exigirá una mayor autonomía en el trabajo escolar, y en la familia mayor responsabilidad. Este período de cierta ambigüedad, junto a la poca definición de lo que se espera en diferentes situaciones, puede estar asociado a dificultades psicológicas. Así, la expectativa de los padres de un adolescente es que sea obediente, en tanto que con sus coetáneos, ha de manifestarse con independencia e iniciativa. Asimismo, el adolescente puede vivenciar como un conflicto el disfrutar de cierta independencia familiar y al mismo tiempo, tener que mantenerse "atado" en otras esferas.

Bandura (1964) en sus investigaciones encontró que la calidad de la relación entre adolescente y padre como tendencia, era buena y que la denominación de adolescencia "tempestuosa" con frecuencia era una profecía de autocumplimiento. Si una sociedad rotula a sus adolescentes como "teenagers" y espera que sean rebeldes, impredecibles, desaliñados e incultos en su comportamiento, y si tal imagen se refuerza en forma repetida a través de los medios masivos de comunicación, dichas expectativas culturales pueden muy bien forzar a los adolescentes a desempeñar el papel de rebeldes. En esta forma, una falsa expectativa puede servir para instigar y mantener ciertos papeles, de conducta, a la vez que se refuerza entonces la creencia originalmente falsa.

En investigaciones realizadas sobre las expectativas de padres y adolescentes (Ibarra, L. 1993) se refiere que los padres tienden a expectativas demasiado altas o diferentes a las de los adolescentes. Al comparar las expectativas mutuas entre padres y adolescentes, se ha constatado la no correspondencia entre el modelo que cada uno posee del otro. Muestra de ello se observa en respuestas por parte de los padres tales como: que se dejen aconsejar, que no sean tan rebeldes, que sean obedientes, que sean más comprensivos, que sean más cariñosos; mientras que por parte de los adolescentes encontramos respuestas tales como: que no me regañen tanto, que sean más cariñosos, que no me obliguen a hacer cosas que no deseo, que me den más independencia, o que nos comprendan.

En estos grupos de padres y adolescentes se estudió cómo evaluaban la calidad de las relaciones entre ellos. En los hijos, el 60% consideraron buenas las relaciones con sus progenitores; el 20% de regulares y el 10% de malas mientras que el resto (10%) no sabía cómo definir las. Al indagar qué sería necesario para mejorar las respuestas, los adolescentes coinciden (independientemente de la valoración global de buena, regular o mala, expresada anteriormente) en que los cambios deben provenir de los padres, reflejando el tipo de padre que aspiran, que incluye algunas de las características señaladas anteriormente. En cuanto a los padres, los resultados apuntan a que el 70% valora de buenas sus relaciones con su hijo mientras que el 20% y el 5% las conciben de regulares y malas respectivamente. De forma similar a lo ocurrido con sus hijos, depositan en el otro las posibilidades de alcanzar relaciones más funcionales, aun en los casos que conciben de buenos los vínculos que los unen. Es interesante como, incluso en los sujetos (padre/hijo) que afirman que las relaciones son buenas, manifiestan insatisfacción en tanto el otro (hijo/padre) no responde a sus expectativas, y demanden cambios que lo aproximen al ideal de hijo o de padre como una vía para una mayor proximidad familiar.

También resulta frecuente que la rivalidad entre padres y adolescentes no resulte necesariamente un fenómeno abarcador de todos los aspectos de la vida. Generalmente se manifiesta una aceptación mutua padre e hijo. Estudios realizados (Ibarra, 1993; Eigner, 1989) revelan que los adolescentes de 13 a 15 años en su mayoría referían conocer, respetar y sentir gran afecto por sus progenitores, mientras una minoría no despreciable (25%) consideraban que no conocían realmente a sus padres. El 80 % de los adolescentes no experimentan una adolescencia estresante y agotadora (Scales, 1991), sino que la viven como un periodo prometedor y lleno de oportunidades (Kearney-Cooke, 1999; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

Para Alves la adolescencia es una producción social, un periodo en el que la identidad adquiere nuevas y significativas dimensiones y se alcanza una mayor autonomía creativa mediante la abstracción y la puesta a prueba de hipótesis sobre el mundo y sobre sí mismo (Alves, 1998). La confirmación de dichas hipótesis permite que el adolescente se vaya independizando y busque la autonomía, pero, a pesar de ello, los padres siguen ejerciendo una influencia importante sobre los hijos adolescentes (Papalia y Olds, 1997), y dicha influencia será duradera sobre los valores, actitudes y creencias de sus hijos (Bry, Catalano, Kumpfer, Loachman y Szapocznik, 1998). Además, la familia, a pesar de los

importantes cambios y crisis sufridas, sigue siendo en gran medida una red de asistencia, apoyo y protección hacia cada uno de sus miembros y de solidaridad compartida para con los más débiles (Reher, 1996). Las buenas relaciones familiares en sectores sociales desfavorecidos son un factor protector de primer orden que irradia su influencia hacia los contextos de los iguales y la escuela y que puede minimizar las influencias sociales adversas.

Según Berk (1997) la autonomía adolescente tiene un importante componente emocional, pues implica contar más con uno mismo, y menos con los padres como guía y apoyo, y un importante componente conductual para tomar decisiones independientemente, valorando tanto el juicio propio como las sugerencias de los demás para llegar a un curso de acción razonado y adaptativo. No obstante y pese al desarrollo de la autonomía personal, Rutter, Graham, Chadwick y Yule (1976) encontraron, en familias norteamericanas, que las relaciones padres-adolescentes no tenían por qué ser distantes y conflictivas.

Las relaciones padres-adolescentes no se caracterizan por el conflicto y el enfrentamiento intergeneracional, *la manzana no cae muy lejos del árbol*, (Adelson, 1970; Lerner, 1986). Durante la adolescencia, son muy pocas familias - las estimaciones están entre el 5 % al 10 % (Steinberg, 1990) experimentan un deterioro importante en la relación padres-hijo. En España, la brecha intergeneracional tampoco es tan profunda como tradicionalmente se ha pensado: según Elzo (2000), más del 80 % de los adolescentes españoles, consideran a la familia como un espacio seguro de estabilidad. Muchos adolescentes mantienen un buen clima familiar, permanecen en el hogar paterno hasta casi edad adulta, piensan de forma similar a sus padres, se sienten muy satisfechos de su relación con ellos (Palacios, Hidalgo y Moreno, 1998), y el nivel de conflictos es bajo (Motrico, Fuentes y Bersabé, 2001). De este modo, los padres siguen siendo las principales fuentes de apego y apoyo emocional (Noller, 1994).

Para Collins (1997) los conflictos padres-hijos son parte del proceso evolutivo y tienen un rol adaptativo en el desarrollo adolescente (no constituyen un índice de disfunción familiar como antaño). Por ello un nivel normativo de conflicto en las familias no tiene por qué socavar la calidad de las relaciones de apego entre padres y adolescentes cuando ocurren en un contexto de continuidad relacional (Collins, 1997; Steinberg, 1990)

Al parecer existe relación entre la autonomía que se le concede a los adolescentes y el vínculo con sus padres. Así en los adolescentes que respondían sentirse independientes en comparación con edades más tempranas del desarrollo reconocían mayor respeto por sus padres que en los hijos que no disfrutaban de suficiente libertad. Esto nos está indicando que las normas rígidas, los límites fijos y el no atender a los cambios que en ellos se operan, genera conflicto en las relaciones interpersonales con sus progenitores, a los que reclaman ser más flexibles y comprensivos ante sus necesidades crecientes de independencia, en contraposición con sus padres que expresaban inseguridad ante las posiciones que adoptaban, o admitían lo necesario de llevar las riendas, o si fuera preciso limitar a ese adolescente capaz de pasar por alto cualquier obstáculo que se interponga en su carrera por la vida.

Una de las dificultades mayores que entraña la relación de los padres con los adolescentes, es la concienciación de que no pueden "controlar" totalmente a sus hijos (menos cuando ya son adolescentes). Sin embargo, esto no significa que renuncien al desempeño de la función educativa, por lo imprescindible que resulta para la formación de esa generación joven. A veces, incluso sin percatarse de ello, los padres se enfrentan a los problemas de la adolescencia de sus hijos, para los cuales, no siempre están preparados, y piensan en ella como parte de un futuro lejano que irrumpe sin darse cuenta que el hijo creció, que es el mismo y otro a la vez, que se les ha ido de las manos y que virtualmente no les pertenece.

Aprender a tolerar la eventual agresividad de su hijo, el distanciamiento afectivo aparente de los padres que lo reafirma ante el grupo, es señal de independencia, aunque dependa económicamente de sus padres. Destacamos sólo aparente, porque en la edad juvenil se produce un reencuentro con los padres (Allport, 1964) consideraba que alrededor de los 23 años es que la mayoría de las personas logran una relación más madura y pueden entenderse con sus adultos.

Acerca del control de los padres (Clausen, 1996) observó la existencia de un límite óptimo acorde con la etapa del desarrollo de los hijos. Si en edades tempranas del desarrollo de los niños, se acepta el poder de los progenitores sin grandes conflictos, las transformaciones puberales y el desarrollo psicológico que alcanzan en la adolescencia generan en el adolescente la imagen de sí, muy cercana al modelo adulto, por tanto es

menos probable que el acatamiento de las normas se produzca sin réplicas, sin cuestionamientos de los juicios de los adultos.

Si esta actitud de enfrentamiento al adulto lo observamos en la adolescencia de forma más marcada, o menos descubierta como propio del proceso del crecer y expresión de la necesidad de independencia y autonomía propio de esta edad ¿cuán convulsa pudiera manifestarse si contextualizamos este fenómeno en la sociedad de hoy, en la que los más jóvenes al tratar de encontrar sus valores se ven inmersos en un contexto social confuso, donde pugnan valores que se desmoronan unos y emergen otros? Es así que suelen ser hipercríticos, juzgan severamente a padres y profesores si constatan incongruencia entre las normas y valores profesados, y la expresión comportamental que asumen los adultos.

Esto es el resultado del desarrollo intelectual que le posibilita formular principios, juicios de sí mismos y de los demás, propios del pensamiento operativo formal, aunque no reconozca los matices, sino los puntos extremos de cualquier asunto y proponga diversas alternativas frente a las pautas de los padres. Esta consideración apunta a la necesidad de imponer el poder de los adultos de manera limitada, a que las restricciones estén asociadas a la explicación y la comprensión, a crear un espacio para la discusión, en que expongan libremente sus criterios, y aunque escuchen las opiniones de los padres, requieren hallar sus propias respuestas, ser escuchadas y ser reconocidas.

Los adolescentes españoles hacen una valoración muy positiva de la familia como *colchón protector* (Serra y Zacarés, 1999: 78), y como espacio de convivencia (Elzo, 1998). Frente al mito de la conflictividad familiar, los adolescentes españoles se encuentran satisfechos con sus relaciones intrafamiliares y perciben un clima familiar positivo, consideran que el control familiar es aceptable y el apoyo recibido por parte de la familia se considera elevado (Navarro y Mateo, 1993; Serrano, Godás, Rodríguez y Mirón, 1996).

En la sociedad española, y en especial en contextos urbanos, existe un alto grado de democratización de las relaciones padres-hijos configurándose en los hogares un cierto clima democrático basado en un alto grado de comunicación - el 85% de los padres considera el diálogo como el mejor sistema para que los niños comprendan - y por la receptividad hacia las opiniones de los niños (Pérez, Marín y Vázquez, 1993). Esta

democratización de las relaciones familiares fue también confirmada por Torres, Alvira, Blanco y Sandi (1994) que señalan que el clima familiar más extendido en nuestro país se caracteriza por una alta sensibilidad hacia las necesidades de los hijos, la existencia de normas que rigen la vida familiar, el consenso diálogo entre todos los miembros de la familia sobre las normas, el apoyo instrumental de los padres a los hijos, y el uso de refuerzos positivos. Según estos autores, el 40 % de las familias son democráticas; el 20% tienen un estilo autoritario; el 7 % serían permisivos, y el restante 30 % presentan un patrón menos definido (mezcla de estilos). El factor que mejor predecía estilo democrático en los padres era su formación académica, a mayor formación presentan un estilo más democrático.

Otros estudios realizados en España han llegado a similares conclusiones; Aguinaga y Comas (1991) mostraron que la evolución de las actitudes educativas en las familias españolas se caracterizaba por un claro decremento de la coerción y de la trasmisión de valores tradicionales. Por su parte, Alberdi (1995) informaba de que existe un alto grado de participación en la toma de decisiones por parte de los hijos cuando el tema les afecta (88 %).

Este proceso democratizador de las relaciones familiares podría explicar que la familia sea para el adolescente un espacio de confianza y seguridad, donde encuentra a sus principales figuras de apego, si bien en la adolescencia temprana (antes de los 15 años) y en la intermedia, se percibe la progresiva influencia de los iguales, y en menor grado de la pareja (López, 1993).

Los padres, por sus interacciones sobre una base cotidiana, pueden modelar y/o formar los atributos cognoscitivos, emocionales y conductuales que desean ver en sus hijos (Eisenberg y McNally, 1993; Larson y Richards, 1994; Simons, Whitbeck, Conger y Conger, 1991; Whitbeck, 1987); pero según Plá (1999), las relaciones padres-adolescentes están mediadas por:

1. *Variables individuales de los adolescentes*: aspecto físico, maduración, sexo, rendimiento escolar, temperamento, conducta y estado de salud física y mental (Hewitt y Silver, 1997; Steinberg, 1987).

2. *Variables individuales de los padres*: sexo, personalidad, relación y dedicación, estrés familiar, estado de salud, la ausencia de padres (Bursik, Robert, Harold y Grasmick, 1992).

3. *Otras variables* (Rutter, 1989): otros cuidadores (Lavers y Sonuga-Barke, 1997), relaciones con la escuela y situaciones de vulnerabilidad económica familiar (Reiss, 1988).

De este modo tenemos que, mientras por una parte las variables del adolescente repercuten en las decisiones familiares, a través de un aumento de la tolerancia paterna, una disminución del autoritarismo, y un incremento de la autonomía del hijo (Steinberg, 1987); por otra parte, el adolescente, a pesar de su aparente distanciamiento de la familia, seguirá siendo muy influenciado por ésta (Coleman, 1961). De hecho, para los adolescentes, ayudar a sus padres es una importante fuente de autoestima (Douvan y Adelson, 1966).

Esta es la tesis del *Contextualismo del Desarrollo* que identifica los cambios en las relaciones familiares como una consecuencia de relaciones recíprocas o interacciones dinámicas (Lerner, 1986, 1995; Lerner y Kauffman, 1985), de tal modo que el adolescente se constituye en un productor de su propio desarrollo al establecerse relaciones bidireccionales – *funciones circulares* – entre padres e hijos (Lerner, 1982; Lerner y Busch-Rossnagel, 1981). Como consecuencia de dichas funciones circulares, en la adolescencia, la familia debe ir transformándose de una unidad 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) y donde la interacción familiar puede ser facilitadora o restrictiva para el desarrollo de dicha identidad.

4.3 EL AJUSTE PERSONAL DE LOS HIJOS. EL AUTOCONCEPTO

La adolescencia es una etapa decisiva en la adquisición y consolidación de los estilos de vida, ya que se consolidan algunas tendencias comportamentales adquiridas en la infancia y se incorporan otras nuevas provenientes de dichos entornos de influencia. El autoconcepto es uno de los constructos que ha suscitado mayor interés en científicos de diferentes disciplinas. Este constructo se ha definido como las percepciones del individuo sobre sí mismo, las cuales se basan en sus experiencias con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su propia conducta (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976), así como el

concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual (García y Musitu, 1999).

El autoconcepto ha sido considerado por numerosos autores como un importante correlato del bienestar psicológico y del ajuste social (e.g., Mruk, 2006; Shavelson et al., 1976). El autoconcepto es un constructo central y decisivo para el buen funcionamiento social, personal y profesional (Zulaika y Goñi, 2002; Byrne, 1996). Se considera que el autoconcepto y la autoestima son indicadores del bienestar psicológico y del ajuste emocional (Allport, 1955; Erikson, 1968; Gergen, 1971; Maslow, 1954) y mediadores de la conducta (Pastor y Balaguer, 2001; Campbell, 1984; Harter, 1978; Maerh y Braskemp, 1986; White, 1959). También se considera que el autoconcepto y la autoestima son condiciones pertinentes al rendimiento académico (Gold, 1982), a los logros sociales (Markus y Wurf, 1987), a las conductas y hábitos saludables (Pastor, Balaguer y García-Merita, 1999) y a la satisfacción general ante la vida (Balaguer, 2001).

La adecuada percepción, organización e integración de las experiencias en las que se diferencian los seres humanos ha constituido una clave explicativa para el adecuado funcionamiento comportamental, cognitivo, afectivo y social (Shavelson et al., 1976). La diversidad de la conducta (Markus y Wurf, 1987) con la que el autoconcepto se ha relacionado, abarca desde rasgos de personalidad como la timidez (Asendorpf, Banse y Mücke, 2002), el neuroticismo, la extroversión y la afectividad (Watson, Suls y Haig, 2002) a aptitudes como la memoria (Tafarodi, Marshall y Milne, 2003), relacionándose incluso con trastornos de personalidad (Watson, 1998).

También se ha encontrado relación entre autoconcepto y conducta prosocial en oposición a la conducta antisocial (Calvo, Gonzalez y Martorell, 2001) y entre bajo autoconcepto y adopción de conductas amenazantes e intimidatorias (O'Moore y Kirkman, 2001) o conductas agresivas y delictivas (Marsh, Parda, Yeung y Healey, 2001).

Igualmente, Lightfoot y Orford (1986) encontraron una relación positiva entre autoestima y actitud positiva hacia la terapia en personas con problemas de alcoholismo. En el campo educativo el autoconcepto guarda relación con las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos y con el rendimiento académico (Nuñez, González-Pienda, García, González-Pumariega, Rocés, Álvarez y González, 1998; González-Pienda, Nuñez,

González-Pumariega y García, 1997), produciéndose una correspondencia entre bajo autoconcepto e inadaptación escolar (Aunola, Stattin y Nurmi, 2000).

La relación entre todos estos factores y el autoconcepto cobra especial importancia en la adolescencia (Gracia, Marcó, Fernández y Juan, 1999), periodo en el que un cierto nivel de autoestima, se hace necesario para la posterior adaptación eficaz durante la edad adulta (Cardenal y Diaz, 2000).

Se acepta que la autoestima, es una pieza fundamental para la salud mental (Fuenmayor, 1998), ya que se trata de un recurso esencial para la supervivencia y actúa como un "sistema inmunológico de la conciencia" que, al aportar energía, permite disfrutar los logros y sentir orgullo y satisfacción al alcanzarlos (Satir, 1988; Branden, 1992; Bersing, 1995; Barroso, 1987; Delgado, 1992).

4.4 DESARROLLO EVOLUTIVO Y AUTOESTIMA

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, 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 la existencia de 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.

La influencia de los padres sobre la autoestima puede llegar por varias vías. Así Burnett (1996, 1997), en un estudio sobre las estrategias de autorealce de la autoestima, indicaba que los comentarios positivos y negativos de los otros significativos (padres, profesores, hermanos y pares) mediaban entre las autoverbalizaciones y la autoestima. Sin embargo, Harter (1983) y Shokraii (2000) han prevenido sobre el abuso del elogio para realzar la autoestima de los jóvenes ya que puede tener efectos contraproducentes.

Baumrind (1977) y Coopersmith (1967) encontraron que los padres de hijos con alto autoconcepto tendían a ser más serenos, activos y mostraban, a su vez, mayor autoconcepto; siendo esto consistente con la sugerencia de Coopersmith (1967), de que un padre con baja autoestima espera fracasar en la vida, anticipa el rechazo, es débil y pasivo y escatima el amor y la atención hacia sus hijos, lo que priva al niño de la oportunidad de enfrentarse a la vida con seguridad en sí mismo. Por el contrario, los individuos con alta autoestima se acercan a las personas y tareas con altas expectativas de éxito, aceptan las opiniones de los otros, manifiestan confianza en sus relaciones, y son más asertivos.

La conformación de la identidad es uno de los aspectos fundamentales del proceso adolescente. Se considera que en este proceso la autoestima desempeña un rol fundamental, dado que la misma, contempla el grado en que una persona valora la autopercepción de su imagen. 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. Un elevado grado de autoestima, contribuye favorablemente a la salud integral, proporciona al individuo mayor independencia, lo que deriva en libertad para elegir y madurar en la toma de decisiones. Por ello, las actividades para reforzar la autoestima se contemplan como intervenciones desde la promoción de la salud. 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 cuáles son las edades que limitan estas fases.

La definición social de la imagen corporal es, como señalaba Petersen (1985), una de las variables más importantes que afecta la transición a la adolescencia. Pero el proceso de desarrollo del autoconcepto en varones adolescentes es diferente al de las mujeres adolescentes. (Entwisle et al., 1987; Dowling, 1982; Bierum et al., 1982; Lovel y Levanon, 1988).

En estas edades de inicio de la adolescencia, las mujeres desarrollan sistemas de valores diferentes a los varones. La importancia que se otorga a la sociabilidad y a la apariencia puede influir negativamente en las mujeres, ya que éstas se encuentran en un momento del desarrollo en que su apariencia física está afectada por los cambios asociados a la pubertad, proceso que acontece paralelamente a los cambios escolares (ingreso en la escuela superior, nuevas amistades y nuevos profesores). Estos procesos de cambio generan conflictos menores en los varones, puesto que las presiones sociales son más débiles en este sexo. Por otra parte, autores como Rodin et al. (1985) ó Entwisle et al. (1987), sugieren que las mujeres conceden más importancia a la imagen corporal que los varones, ya que éstas perciben el atractivo físico como más central para su autoconcepto.

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.

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.

4.5 AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA. DEFINICIÓN Y ASPECTOS CONCEPTUALES

La delimitación conceptual del autoconcepto y de la autoestima no es clara, hasta el punto que ambos conceptos se utilizan indistintamente para referirse al conocimiento que el ser humano tiene de sí mismo. Defendiendo esta postura de la "no diferenciación" se encuentran Shavelson, Hubner y Stanton (1976), quienes señalan que las afirmaciones descriptivas y evaluativas acerca de uno mismo se relacionan empíricamente. No obstante, otros autores partidarios de la "diferenciación" afirman que el autoconcepto y la autoestima se pueden diferenciar nítidamente (Watkins y Dhawan, 1989).

Bermúdez (2000), desde presupuestos clínicos, define al autoconcepto como la representación mental que la persona tiene de sí misma. La autoestima aparecerá al comparar dicha imagen, formada al autopercebirnos en situaciones concretas, con la imagen ideal de lo que queremos ser (autoconcepto ideal). Cuanto mayor sea la distancia entre ambas imágenes es mayor la probabilidad de tener problemas de autoestima. Esta definición oculta el gran debate que, entre las distintas disciplinas, orientaciones, escuelas psicológicas e investigadores, se ha producido a lo largo de la historia de la psicología en el intento de clarificar el término.

Por otra parte, Reidl (1981) daba una gran importancia a la autoestima para el buen funcionamiento psicológico, ya que está muy estrechamente relacionada con la angustia vital. De hecho, mientras que las personas bien ajustadas presentan una autoestima

moderadamente alta y son capaces de admitir que tienen defectos, las personas con baja autoestima tienden a "luchar por la vida" (Janda, 2001).

Para Harter (1985, 1988) la autovaloración global (la autoestima) hace referencia al sentido general de valía que posee una persona y el autoconcepto a las "percepciones de sí mismo"; es decir, el autoconcepto consiste en las formas de adecuación del *self* en los distintos dominios. Para Harter (1986) el autoconcepto global es una función de la importancia atribuida por el sujeto a las diferentes dimensiones constituyentes del autoconcepto.

La magnitud del debate ha sido tal que posiblemente nos hallemos ante el constructo más polémico del *corpus* científico psicológico, precisamente por tratarse de un concepto central, nuclear, del ser humano; de eje, en terminología de Bergner (1998). Así, se han propuesto numerosos modelos que han generado múltiples términos de carácter autorreferente: autopercepción, autoconciencia, autoobservación, autoconocimiento, autorregulación, autorrespuesta, autoevaluación, autoaceptación, autoestima, autocontrol, autodirección, autoatención, ego, yo, mi, sí mismo, y ello sin olvidar la terminología anglosajona (self-concept, self-esteem, self-evaluation, self-perception...) que muchas veces va "cargada" con connotaciones y matices diferenciales no traducibles a nuestro idioma.

Algunos autores entienden el autoconcepto como una constelación de actitudes hacia un objeto muy particular: el *Yo*. (Mestre y Pérez- Delgado, 1994). Si consideramos que las actitudes se caracterizan por ser "una organización relativamente duradera de creencias en torno a un objeto o situación, que predispone a reaccionar preferentemente de una manera determinada" (Rokeach, 1973), las similitudes conceptuales entre autoconcepto y autoestima se hacen mayores. De este modo, Coopersmith (1967) entiende que la autoestima tiene relación con la evaluación que el sujeto hace sobre sí mismo expresando su actitud de aprobación – desprobación e indica en qué medida el sujeto se cree competente, exitoso, importante y admirado.

El autoconcepto es la representación mental que el sujeto tiene en un momento dado de sí mismo, mientras que la autoestima sería la dimensión evaluativa de esa representación (Blascowich y Tomaka, 1991). Para diversos autores existe una diferencia clara entre autoconcepto y autoestima (McGuire, 1984; Rosemberg, 1985; Secord y

Backman, 1964; Lynch, 1981; Lerner, Iwawaki, Chiara y Sorell, 1980; García Torres, 1983). Sin embargo, esta diferenciación, no es tan clara ni distinta, si tenemos en cuenta modelos multidimensionales como el de Burnett (1994), que considera que autoconcepto y autoestima son sinónimos, ya que los autoconceptos son simultáneamente creencias personales que incluyen la descripción y la evaluación.

Desde la Teoría de la Personalidad se considera que el autoconcepto, el sistema del sí mismo, es un constructo central (Fierro, 1996; Cardenal, 1999), que engloba el conjunto amplio de conductas autorreferidas (dirigidas hacia uno mismo), incluyendo tanto conductas manifiestas y observables como conductas cognitivas interiores y, por ello, inferenciables.

Las conductas cognitivas interiores, constituyen lo que Fierro (1996) denomina autoconocimiento, que es un proceso de conocimiento de uno mismo que consta de cinco fases complejas de actividad cognitiva: autoatención, autopercepción, memoria autobiográfica, autoconcepto y autodeterminación. En este proceso, la autoevaluación -la autoestima- es una cualidad que afecta y se refiere a todas y cada una de las distintas fases del autoconocimiento. En palabras del autor: *“Enjuiciar, evaluar o valorar no es tanto un momento específico del proceso cognitivo, cuanto una cualidad inherente a los distintos momentos (imposible autoconocerse sin autoevaluarse)”* (Fierro, 1996: 121).

Similar idea encontramos en Epstein (1973) que desde el enfoque cognitivo-fenomenológico propone que el concepto de sí mismo es una teoría que el sujeto desarrolla y que se caracteriza, entre otras cosas, porque existe una necesidad básica de autoestima, relacionada con todos los aspectos del sistema de sí mismo y, en comparación con la cual, casi todas las demás necesidades están subordinadas.

La falta de claridad en la delimitación puede atribuirse a que gran parte de la investigación relativa al autoconcepto, se ha referido a los aspectos evaluativos (Gecas, 1982), debido a las dificultades que plantea una evaluación independiente de ambos aspectos del "yo" (Ross, 1992 y Del Barrio, Frias y Mestre, 1994). Sin embargo, todos coinciden en que el término autoconcepto, incluye autodescripciones abstractas que se pueden diferenciar, al menos teóricamente, de las reflexiones sobre la autoestima, puesto que no implican necesariamente juicios de valor.

L'Ecuyer (1985) ante la disparidad de términos y conceptos auto-referentes realizó una revisión histórica sobre la utilización de estos conceptos, y sugirió que el término de *sí mismo* se ha reservado para el aspecto más específicamente perceptual, mientras el término *yo* se ha utilizado para los procesos activos que rigen la acción y que mantienen la adaptación. Esta distinción se observa en autores como James (1890), Mead (1934), Hildgard (1949) o Symonds (1951). Todos ellos consideran que se puede atribuir al *ego* o *yo* un grupo de procesos activos (pensamiento, memoria, procesos cognoscitivos, percepción, atención, sistemas de respuesta...), mientras que el *sí mismo* constituye el aspecto perceptual o más contemplativo del individuo relacionado con aquello que la persona piensa sobre sí misma (pensamientos, actitudes, sentimientos, percepciones y evaluaciones sobre sí misma).

Para otros autores el *sí mismo* debe ser considerado, a la vez, como un objeto de conocimiento y como el centro de la acción, para asegurar su mantenimiento, su defensa o su desarrollo (Combs y Snygg, 1959; Allport, 1943; Sarbin, 1952). Desde Gordon y Gergen (1968) y Patterson (1961), que consideran que este debate es estéril, se ha tendido a prescindir de la vinculación de funciones (activa y perceptual) al *ego* y al *sí mismo* para aceptar el concepto de *sí mismo* que designa tanto a los procesos perceptuales como a los procesos activos subyacentes. (Fitts, 1971; Gordon y Gergen, 1968; L'Ecuyer, 1985; Fierro, 1996).

El problema de la clarificación terminológica, se complica al intentar distinguir el autoconcepto de la autoestima. Para Rosenberg (1979) la autoestima es una actitud positiva o negativa hacia el *sí mismo*. En similar orientación se encuentran Mussen, Conger y Kagan (1969), para los que, la autoestima es un juicio personal y se expresa en actitudes del sujeto hacia *sí mismo*, y Rogan (1979), para el que la autoestima es un conjunto de juicios, actitudes y valores de un sujeto relativos a su conducta, habilidades y cualidades. Del mismo modo, Rogers (1982) opina que, en el *sí mismo* está siempre presente su parte afectiva y más emotiva y se traduce normalmente en términos de autoestima.

Jackson y Paunomen (1980) y O'Malley y Bachman (1983) definen la autoestima como una disposición personal perdurable, caracterizada por la consistencia temporal - concepción del rasgo- y también como una variable resultante de la autoevaluación regulada por eventos ambientales -perspectiva situacional-. Por otra parte Gutiérrez (1989)

considera que este término expresa el concepto que uno tiene de sí mismo según unas cualidades subjetivas y valorativas. Es decir, el sujeto se autovalora en función de unas cualidades que provienen de su experiencia y que son consideradas como positivas o negativas. La autoestima, según este autor, hace referencia a la satisfacción personal del individuo consigo mismo y es una actitud evaluativa de aprobación que él siente hacia sí mismo.

Tras la revisión de las definiciones y modelos anteriores podemos abstraer al menos tres características que configuran la autoestima: (1) su estrecha vinculación con el autoconcepto, (2) su carácter evaluativo y (3) su origen social siendo el resultado de las interacciones del sujeto con el mundo y en especial con los otros significativos.

Acorde con Cardenal (1999: 54) “*autoconcepto y autoestima son constructos diferentes, pero están inextricablemente unidos y relacionados*”. La diferenciación entre ambos términos parece depender del ámbito de investigación (psicología social, educativa, del desarrollo, clínica, comunitaria) y es más teórica que práctica (Lila, 1991; Cava y Musitu, 2000).

Para Musitu, Buelga, Lila y Cava (2001) el término autoconcepto hace referencia a los aspectos cognitivos, a las diversas concepciones o representaciones que el sujeto tiene acerca de sí mismo. Estas autorrepresentaciones no incluyen juicios valorativos, o al menos no necesariamente los incluyen. Por otro lado, la autoestima se refiere a los aspectos afectivos y sí incluye una valoración. El término autoestima expresa el concepto que uno tiene de sí mismo, según unas cualidades que son susceptibles de valoración y subjetivación (García y Musitu, 1999). El sujeto se autovalora según unas cualidades que provienen de su experiencia y que son consideradas como positivas o negativas. De este modo, la autoestima se revela como una conclusión final del proceso de autoevaluación y se define como la satisfacción personal del individuo consigo mismo, la sensación de eficacia con su propio funcionamiento y la actitud evaluativa de aprobación que siente hacia sí mismo (Musitu *et al.*, 2001).

El Autoconcepto es, por otra parte, el producto de una actividad reflexiva. Es el concepto que el individuo tiene de sí mismo, como un ser físico, social y espiritual; es "la

totalidad de los pensamientos y sentimientos de un individuo que hacen referencia a sí mismo como un objeto" (Rosenberg, 1979).

Se trata, por tanto, de dos términos en íntima relación, que incluso podrían hacer referencia a dos dimensiones, la cognitiva y la afectiva, de una misma realidad.

En la praxis cotidiana, y en los intentos de los diferentes investigadores de elaboración de instrumentos de medida de cada uno de los constructos, las diferencias conceptuales se difuminan, ya que las afirmaciones descriptivas y las afirmaciones evaluativas acerca de uno mismo no son diferenciables, y se encuentran relacionadas empíricamente (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001; De Oñate, 1996; Shavelson, Hubner y Stanton, 1876; Marsh y Hattie, 1996).

4.6 EVOLUCIÓN DEL AUTOCONCEPTO DURANTE LA ADOLESCENCIA

La adolescencia comporta cambios en el autoconcepto (Lynch, Norem y Gergen, 1981; Coleman y Hendry, 1999; Harter, 1999) y en la percepción del propio cuerpo (Kostanki, 1998). En el adolescente, el sentido del yo se va consolidando mediado por las siguientes variables (Chubb, 1993 – conferencia citada por Kearney-Cooke, 1999):

- *Biológicas*: atractivo físico, capacidad atlética, inicio de pubertad, temperamento y salud resistente.
- *Psicológicos*: inteligencia, autopercepción, desarrollo del ego, desarrollo moral, desarrollo cognoscitivo y desarrollo emocional.
- *Sociales*: familia, cultura étnica, estado socioeconómico, amistades, educación y género (Eccles, Middgley y Wigfield, 1993), interactuando entre sí todos ellos (Atwater, 1983).

Según Papalia y Wendkos Ols (1992), el autoconcepto se desarrolla de una manera lenta comenzando en la infancia con la autoconciencia que le permite al niño reflexionar sobre sí mismo y sus acciones. Sobre los 18 meses tiene lugar el autorreconocimiento (reconocerse a sí mismo frente al espejo). En la primera infancia se produce la autodefinición que permite al niño identificar las características que considera importantes

para definirse a sí mismo: así, a los 3 años será capaz de juzgarse recurriendo a términos externos (características físicas) y desde los 7 años podrá definirse a partir de características psicológicas. En esta transición desde la segunda infancia a la adolescencia, según Rosenberg (1986), hay 5 tendencias evolutivas que afectan al modo en que la persona se concibe a sí misma:

1. Disminuye la tendencia de concebirse a sí mismo a partir del exterior social y aumenta la tendencia a concebirse a partir del interior psicológico.
2. Disminuye la tendencia a concebirse en términos de vínculos interpersonales y aumenta la tendencia a concebirse en términos de sentimientos.
3. Disminuye la tendencia a concebirse en términos materiales específicos y concretos, y aumenta la tendencia a concebirse en términos abstractos y conceptuales.
4. Disminuye la tendencia a concebirse de un modo global, simple y no diferenciado, y aumenta la tendencia a concebirse como un objeto complejo y diferenciado.
5. Disminuye la tendencia a basar el autoconcepto en aspectos externos, arbitrarios, y aumenta la tendencia a fundamentarlo en aspectos lógicos, autónomos y centrados en pruebas más o menos evidentes.

Aunque Wylie (1979) no encontró ninguna evidencia convincente para afirmar la existencia de efectos de la edad sobre el autoconcepto (su muestra comprendía sujetos con edades entre 6 y 50 años), y otros estudios han encontrado que el autoconcepto permanece estable a lo largo de toda la adolescencia (Dusek y Flaherty, 1981; Engel, 1959; Osborne y Le Gette, 1982), está suficientemente constatado que se produce una caída del autoconcepto al inicio de la adolescencia (Hart, 1985; Nicholls, 1979; Roid y Fitts, 1988; Simmons, Rosenberg y Rosenberg, 1973; Marsh, 1985), para posteriormente ir incrementándose a partir de la adolescencia media y tardía (Bachman y O'Malley, 1977; Fleming y Courtney, 1984; McCarthy y Hoge, 1982; O'Malley y Bachman, 1983; Savin-Williams y Demo, 1984; Ezeilo, 1983). La autoestima alcanzaría su punto más bajo hacia los 12 años: Rosenberg (1986) confirmó que la autoestima adolescente comenzaba a desvanecerse sobre los 11 años, alcanza su punto más bajo a los 12 años, y se va recuperando a partir de los 13.

Diversos autores consideran que la adolescencia está subdividida en tres etapas: la adolescencia temprana o protoadolescencia (de 10 a 13 años), la adolescencia media (de 14

a 17 años) y la tardía o postadolescencia (de 18 a 20 años) (Kearney-Cooke, 1999). La adolescencia temprana está considerada como el periodo más difícil, debido a los profundos cambios físicos, cognitivos y contextuales a que se ve sometido el incipiente adolescente y que ocurren simultáneamente pudiendo constituirse como una tremenda fuente de estrés (Schave y Schave, 1989), en comparación con los periodos posteriores, en los cuales paulatinamente se van adquiriendo responsabilidades y roles adultos (Elliot y Feldman, 1990).

A lo largo de las tres fases evolutivas, las autopercepciones se van haciendo más estables (Purkey, 1970), ya que el desarrollo cognitivo del adolescente le permite integrar la reflexión sobre sus experiencias y sobre el ambiente (Lawrence, 1996). De este modo, se desarrollan formas más complejas de autopresentación y se produce una diferenciación (Erikson, 1968; Harter, 1986), y una estabilización gradual (Chiam, 1987) del autoconcepto, ya que el adolescente tardío ha desarrollado la capacidad para coordinar, resolver y normalizar atributos contradictorios (Rice, 1997).

Harter (1998) describe el proceso de desarrollo cognitivo y sus efectos sobre el autoconcepto adolescente a lo largo de dichas fases:

- *Adolescencia Temprana*: El adolescente, si bien, ya es capaz de pensar de forma abstracta, aún tendrá dificultad para integrar varias características psicológicas de sí mismo ya que dichas características se mantienen aisladas e independientes entre sí. Esta imposibilidad de integrar características que pudieran ser contradictorias permite reducir la ansiedad que le crearían tales disonancias (Harter y Monsour, 1992).
- *Adolescencia Media*: El adolescente va adquiriendo capacidad para pensar sobre sí mismo y para consolidar sus diferentes rasgos y atributos personales, admitiendo progresivamente contradicciones.
- *Adolescencia Tardía*: El desarrollo cognitivo le permite realizar abstracciones de orden superior, lo que facilita la formación de un autoconcepto mucho más integrado y consistente, y superar contradicciones entre atributos opuestos.

Los aspectos más visibles de la transición adolescente, es el empuje súbito de la maduración física, genital y un rápido desarrollo cognitivo. Todo ello obliga a los adolescentes a adaptarse a su nuevo esquema corporal y a sus nuevas facultades cognitivas

(Inhelder y Piaget, 1958). Así pues, la adolescencia supone una reestructuración del autoconcepto, ya que los adolescentes comienzan a utilizar autodescripciones cada vez más abstractas guiadas por el desarrollo cognitivo (Pastor, Balaguer, Atienza y García-Merita, 2001).

Por otra parte y con la participación en nuevos contextos sociales (Harter, 1990, 1999) se produce una creciente diferenciación en función de la edad (Harter, 1990, 1996, 1999). Este proceso de cambio en el autoconcepto comienza a estabilizarse a partir de la adolescencia media (Byrne, 1996). Por lo tanto, uno de los mayores retos que debe afrontar el adolescente es la integración de su autoimagen cognitiva, social y física (Bachman, O'Malley y Johnston, 1979), lo que lo convierte en vulnerable, al tener autoimágenes inestables referidas a su tamaño, aspecto y rol sexual (Rosenberg, 1965). Si dicha integración no es traumática, el adolescente desarrollará un alto autoconcepto.

Un adolescente con alto autoconcepto se comportará con independencia, reconocerá y mostrará afectos y emociones, asumirá responsabilidades, afrontará retos, tendrá sentimientos positivos ante el éxito, será resistente a la frustración y establecerá con los demás relaciones sanas y constructivas. Por el contrario, un adolescente con bajo autoconcepto no confiará en sus posibilidades y capacidades, inhibirá sus afectos y emociones, se sentirá infravalorado por los demás y actuará defensivamente (Luján, 2002).

4.7 EL ORIGEN SOCIAL DEL AUTOCONCEPTO DESDE LA PERSPECTIVA DEL INTERACCIONISMO SIMBÓLICO

La teorización del autoconcepto tiene sus orígenes en la teoría del Interaccionismo Simbólico, desarrollada principalmente a partir de las obras de James (1980), Cooley (1902, 1909) y Mead (1934, 1938). La idea general postulada por esta corriente de pensamiento es que los seres humanos somos capaces de pensar, razonar, reflexionar y de crear, por medio de esta reflexión introspectiva, una definición del “self”. Este “self” es en definitiva, un proceso de concienciación y definición del propio “sí mismo”, y este proceso dinámico se llevará a cabo a través de la interacción con los otros.

Según James (1890- 1892), el autoconcepto del hombre es la suma de todo aquello que puede llamar suyo, siendo uno de los rasgos más destacables de la teoría de James, la

importancia que da al mundo social en la génesis del autoconcepto, ya que el sí mismo social se caracteriza por el “*reconocimiento que del yo de una persona tienen sus prójimos*” (James, 1930: 204), haciendo referencia a la influencia de los “otros” que rodean al sujeto y del feedback proporcionado por éstos en el desarrollo del autoconcepto. En este sentido James (1890), considerando que cada individuo tiene tantas imágenes de sí mismo como personas se las proporcionan, identificó los diferentes constituyentes del sí mismo o “regiones”:

El “autoconcepto espiritual”; formado por los aspectos psicológicos e idiosincrásicos de la personalidad del individuo (capacidades, rasgos, impulso y motivaciones). Hace referencia a los sentimientos y emociones percibidos por la persona. Así pues, éste es subjetivo o interno y tiene relación con las disposiciones psíquicas. Significa pensar y sentir lo que verdaderamente nos parece ser. De él puede surgir un sentimiento de superioridad moral y mental o, por el contrario, un sentimiento de inferioridad o de culpa.

El “autoconcepto social” se refiere a la impresión que se causa a las personas significativas. Son las opiniones que las demás personas tienen respecto del sujeto. Refleja por lo tanto las percepciones que una persona ha interiorizado provenientes de los allegados que comparten su contexto vital. En este sentido James afirma que “un hombre tiene tantos autoconceptos sociales, como grupos distintos de personas haya cuya opinión sea importante para él”.

El “autoconcepto material” —incluye el autoconcepto corporal o cuerpo físico, y además hace referencia a las pertenencias materiales que consideramos como parte de nosotros mismos. Los aspectos materiales son muy importantes para muchas personas, ya que algunos se definen más por lo que tienen, que por lo que son. Por otro lado, aunque James no le concedió especial atención al autoconcepto corporal, en la actualidad se puede afirmar que los niños y adolescentes están muy identificados con sus imágenes corporales, y del mismo modo los adultos dedican un tiempo considerable a cuidar sus cuerpos con el fin de crearse una buena imagen (Lila, 1991). De hecho, una de las dimensiones del autoconcepto que mayor relevancia tienen durante la adolescencia es el autoconcepto físico (Ferron, 1997; Harter, 1998) puesto que contribuirá decisivamente en la valoración de sí

mismo, al bienestar psicológico, a la salud mental y a la afirmación de la propia identidad (Harter, 1998; Lujan, 2002; Coleman, 1985).

Los cambios físicos propios de la pubertad tienen un importante impacto sobre el sentido del Yo adolescente. Los cambios físicos y hormonales y la maduración sexual centran la atención del adolescente en importantes áreas de ajuste como la aceptación social, la sexualidad y las relaciones románticas. Todo ello implica un proceso de integración de la identidad personal, que supone la principal tarea del adolescente (Cash y Pruzinsky, 1990; Santrock, 1990). Como consecuencia de dichos cambios madurativos, los adolescentes sufren una fluctuación constante en la imagen corporal, que les obliga a realizar frecuentes reformulaciones de su propio autoconcepto físico, hasta cristalizar en una autoimagen estable y segura que, sin ser inmutable, será bastante resistente (L'Ecuyer, 1985). De este modo, resulta preocupante la tendencia detectada por Tienboon, Rutishauser y Wahlquist (1994) que señalaban que en la población adolescente es frecuente la disconformidad con la propia imagen corporal, así como una sobreestimación del volumen corporal y del peso. Goñi *et al.* (2002), con una muestra de 454 chicos y 121 chicas encontraron que, en la preadolescencia, los chicos tienen mayor autoestima que las chicas, que a partir de los 10 años de edad, se produce una crisis en la autovaloración personal que no comienza a recuperarse hasta los 14 años, y que el autoconcepto físico no se asocia directamente con el autoconcepto general.

Para L'Ecuyer, en su revisión de 1985, James fue un precursor del interaccionismo simbólico por su incidencia en la dimensión social en la génesis del concepto de sí mismo (Cooley, 1902; Mead, 1934) y en la influencia del otro en la toma de conciencia del sí mismo (Wallon, 1959). James también proporcionaría las bases para la conceptualización actual del sí mismo como una estructura jerárquica y multidimensional, al proponer una jerarquía entre los diferentes sí mismo, situando el *sí espiritual* en el nivel más alto y el *sí mismo material* en la base más inferior.

Los teóricos del Interaccionismo Simbólico distinguieron diferentes partes en el "self" y en su proceso de percepción. Por una parte, el self físico que se refería al cuerpo y a sus múltiples propiedades, y por otra, el self social, que aludía a lo que es uno en relación con la sociedad. Además, distinguieron entre el "Yo", que se refiere a aquellas partes que son impredecibles, espontáneas y únicas para una persona, y el "Mi", que incluye el self

social, es decir, los roles y las actividades que desempeña cualquier sujeto en sus interacciones con los demás. El "Mi", desde esta perspectiva, abarca el rol que nos toca desempeñar en la sociedad y por tanto, parte del self que los otros conocen y descubren en nosotros.

Un modelo utilizado en el análisis de la comunicación es el conocido como “*ventana de Johari*”. Este modelo postula, que si bien la persona es considerada como un todo y funciona como una unidad holística y completa, a la hora de relacionarse con otras personas, se pueden encontrar cuatro áreas diferenciadas;

- *El área I* (Yo abierto o área de libre actividad) incluye todo lo que tanto nosotros como los demás conocen. Abarca todo conocimiento personal, formal e informal que no tememos ocultar. Los demás lo conocen porque lo solemos comunicar con facilidad o no lo ocultamos.

- *El área II* (Yo oculto o evitado) hace referencia al mundo de los sentimientos secretos o las experiencias íntimas. Suele ser algo que tan solo nosotros conocemos y que comunicamos con dificultad, aunque a veces estos contenidos podamos pasarlos a la zona I

- *El área III* (Yo ciego o desconcertante). En esta ventana se incluyen lo que los demás ven en nosotros y nosotros no somos capaces de reconocer o ver en nosotros mismos. Es la impresión que solemos causar en los demás mediante nuestras actitudes, lenguaje no verbal y otros elementos paralingüísticos.

Se llama también yo desconcertante porque cuando los demás nos expresan lo que nosotros no somos capaces de ver de nosotros mismos solemos desconcertarnos y utilizar mecanismos de defensa para que no seamos conscientes de lo que nos están diciendo. Entre los mecanismos de defensa más utilizados están la negación (yo no soy así), o bien la racionalización (yo no soy un cobarde, tan solo prudente).

- *El área IV* incluye lo que ya hemos estudiado como mundo de Freud; los instintos, las motivaciones ocultas o inconscientes y los conflictos profundos.

Tabla 10 Ventana de Johari

| | YO CONOZCO | YO DESCONOZCO |
|---------------------------------|---|---|
| LOS DEMÁS CONOCEN | <i>Área I</i> (Yo Abierto o Área de Libre Actividad) | <i>Área III</i> (Yo Ciego o Desconcertante). |
| LOS DEMÁS DESCONOCEN | <i>Área II</i> (Yo Oculto o Evitado) | <i>Área IV</i> (Yo Desconocido) |

Estos aspectos distintos del autoconcepto, convergen constituyendo el punto de vista de cada persona sobre sí misma. De esta forma, la evaluación que las personas realizan sobre sí mismas, va a depender de sus propias aspiraciones. Las aspiraciones de las personas estarán en relación con cada uno de los distintos componentes del autoconcepto —material, espiritual y social—. Las personas pueden elegir entre distintas metas, y que a partir de este hecho, James (1890-1892) postulará una ley: “Lo que determina la autoestima es la posición que ésta mantiene en el mundo eventual de su éxito o fracaso” y aunque el ser humano tienda a realizar al máximo todos sus *selfs*, las limitaciones que experimenta, le obligan a escoger unos “*selfs*” particulares. Una vez escogido un determinado “*self*”, el grado de auto respeto puede reducirse por deficiencias y aumentar sólo por éxitos, aunque siempre relacionados con las pretensiones del individuo.

Estas primeras conceptualizaciones relativas al desarrollo del *self*, son la base histórica de las actuales teorías que analizan la génesis del autoconcepto desde una perspectiva social.

Cooley (1902) explica la formación y desarrollo del autoconcepto a partir de las respuestas de los demás, no de la verdadera respuesta, sino de la que la persona imagina. Esto da pie a la creación de la metáfora del espejo, al considerar al conocimiento de sí mismo, como una especie de reflejo de la vida social del individuo que surge de las percepciones de uno acerca de cómo es visto por los demás. Esta imaginación será real en todas sus consecuencias para el individuo, independientemente de que sea exacta o no. De este modo, el autoconcepto del sujeto va configurándose a partir de las evaluaciones que este percibe en su interacción social.

Para Cooley (1902), existen tres momentos fundamentales en el desarrollo del

autoconcepto en la interacción directa con las personas significativas del entorno social del sujeto:

1. Imaginación de lo que mi apariencia representa para los demás.
2. Imaginación del juicio valorativo que los demás hacen de ella (positiva o negativa).
3. Algún sentimiento resultante de sí mismo.

Desde este planteamiento, si percibimos que alguien nos responde negativamente, esto puede afectar nuestro autoconcepto, aún cuando la persona en cuestión no tuviera intención real de comunicar desaprobación. No obstante, las reacciones de los otros no son necesariamente consistentes unas con otras, y aunque una persona puede evaluar nuestra conducta de forma diferente a como lo haga otra, el autoconcepto del sujeto va configurándose a partir de las evaluaciones que éste percibe en su interacción social. Sin embargo, en sus relaciones interpersonales el individuo no se ve influenciado por los demás de igual modo, puesto que el feedback procedente de algunos sujetos será más importante que el de otros para la configuración del self.

James (1930) ya señaló la importancia que en la formación del autoconcepto tienen los “otros” allegados a la persona. Cooley (1902) y Mead (1934) elaboraron esta idea resaltando el hecho de que no todas las personas que rodean al individuo son igualmente relevantes en la configuración del autoconcepto, sino sólo aquellas que son significativas para él, *los otros significativos*. Estos otros significativos, contribuyen de forma importante a la formación del autoconcepto, ocupan un alto nivel de importancia, son influyentes y sus opiniones son significativas (Lackovic-Grgin y Dekovik, 1990). Su influencia depende también del grado de intimidad y de implicación, del apoyo social que proporcionan y del poder y la autoridad concedida por otros (Blain, Thomson y Whiffern, 1993). En definitiva, este “self-espejo” surge de la interacción simbólica entre el individuo y su grupo primario, donde en este proceso de la formación del autoconcepto entran en juego el aprendizaje de valores, actitudes, y roles que el sujeto va a ir incorporando a través de sus relaciones con su grupo de pertenencia y sus grupos de referencia.

Merton distingue entre grupos de pertenencia y grupos de referencia. A los primeros se pertenece voluntariamente, o -en el caso de no ser así, como en la familia- se establecen vínculos afectivos y de simpatía muy fuertes entre todos sus miembros. Los

grupos de pertenencia, son aquéllos a los que la persona pertenece por nacimiento o posición social y por lo tanto, de él, aprenderá las normas, valores, símbolos creencias, etc. que forman parte de su propia personalidad. El grupo de referencia es aquel al que un individuo pertenece por razones involuntarias (ser español, por ejemplo), pero puede no sentirse identificado ni con los fines, ni con las actitudes del mismo.

El concepto de grupo de referencia puede utilizarse también aquel que nos sirve como modelo de socialización, aunque no pertenezcamos a ellos, o incluso con el grupo con el que idealizamos y que tomamos como modelo de conducta. Es el grupo al cual tiende a pertenecer el individuo o al que le gustaría pertenecer. Es el grupo al cual aspiramos, y constituye un ideal para nosotros. Tomamos su comportamiento como nuestra norma de conducta, como nivel de aspiración y de auto apreciación. Es el caso de que una persona aspire a ocupar otro lugar social, procurando pertenecer a grupos de ese estatus, tratará de ajustar su conducta, valores, etc. a aquéllos a los que quisiera pertenecer si aún no está en ellos. Así podemos decir que existen dos formas de grupos de referencia;

- De tipo *normativo*: Es aquel que fija las normas de valoración y conducta para el individuo. A su vez, lo podemos clasificar en positivo y negativo, según que la referencia sirva para imitarles o evitarles.
- De tipo *comparativo*: Es aquél que suministra una estructura de comparación en relación con la cual el individuo se valora a sí mismo y a los demás

Miyamoto y Dornbusch (1956) encontraron correlaciones significativas entre las percepciones de los individuos y la forma en que los perciben los demás. Shrauger y Schoeneman (1999) confirmaron que lo que realmente influye en la autopercepción no es la percepción real que los demás tienen de uno, sino la percepción que el sujeto tiene de esa percepción.

Mead (1934), analiza el tema del desarrollo del self, explicando como Cooley, que éste se origina y se mantiene por medio del proceso de interacción social. El sujeto se convierte en objeto para sí mismo a través de la actividad social en que está implicado; es decir, se conoce a sí mismo a través de su interacción social: *“el individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino sólo indirectamente, desde los puntos de vista particulares de otros miembros del mismo grupo social o desde el punto de vista*

generalizado del grupo social, en cuanto a un todo, al cual pertenece” (Mead, 1934: 170), por lo que la configuración de su autoestima está influida por los núcleos sociales que lo rodean. Según apunta Mead (1934-1938), esto se cumple siempre en aquellas situaciones de grupo donde existe una fuerte intercomunicación y se enfatiza el "Mi", mientras que en los casos en que una persona se distingue de los demás y cuentan más los aspectos individuales y diferenciadores que las interrelaciones, se acentuaría el "Yo", que es el encargado de preservar el self.

Según este autor el individuo a través del proceso de socialización, adquiere la capacidad de anticipar cómo reaccionarán los demás ante su conducta. Este hecho será posible mediante el proceso de “role-taking”. Este proceso permite lo siguiente; si el otro con el que se interactúa puede ser identificado como poseedor de un determinado rol social —padre, profesor, mujer, trabajador, etc. —, serán las normas sociales de comportamiento de este rol las que permitirán predecir adecuadamente cómo se va a comportar en función de éstas. Por tanto, cabe señalar que la teoría interaccionista no asume una determinación absoluta en el comportamiento humano social, sino que defiende que una parte del comportamiento humano es indeterminado y puede ser construido por el propio sujeto.

Además de favorecer el aprendizaje de la conducta apropiada al rol adscrito a cada individuo, el “role-taking va a suponer la internalización en el individuo de las normas de la sociedad. Es entonces cuando la persona puede de un modo objetivo, evaluar su conducta y a sí mismo —“soy un buen alumno”, “un buen hijo”, “un buen amigo”, etc. —. pero al evaluar sus características, no se pone en el lugar de alguien en concreto, sino en el de todos los otros —el “otro generalizado”—. El lenguaje será el mecanismo que posibilite este proceso, ya que permite que un individuo se ponga en el lugar del “otro generalizado”, que pueda adaptar las actitudes del otro y que actúe hacia sí mismo como lo harían los otros. Así finalmente, la persona llegará a integrar las actitudes de todos, hacia sí mismo.

Es importante señalar, tal y como Mead (1934) indica, que en este proceso de socialización el juego va a ser un medio a través del cual el niño interioriza todas las normas sociales implícitas. Según Mead, mediante el juego aprende a ejecutar determinados roles y se le enseña a respetar determinadas normas, elementos decisivos para la integración del sujeto dentro de la sociedad y para la construcción de su personalidad. Gracias al proceso de socialización, el ser humano en su infancia va

adaptándose a la vida social e interiorizando un conjunto de normas y valores que forjarán su futura personalidad. De este modo, el carácter de cada persona viene determinado, en gran parte, por la manera en que ha ido socializándose a lo largo de toda su vida, puesto que este proceso no culmina nunca. A través de esos mecanismos socializadores las sociedades y las culturas transmiten sus ideas y normas, manteniendo así una continuidad a lo largo del tiempo.

Self y autoconcepto se han utilizado indistintamente en la literatura científica, y ambos conceptos se refieren al conjunto de autoconocimientos del individuo. El concepto de identidad es utilizado para referirse al self que es consciente de la posibilidad de un desarrollo futuro y receptivo a las demandas y expectativas de otros seres.

Shrauger y Shoeman (1979), Costa et al. (1980) y Block (1981), se refieren al self como autoidentidad para describir lo que en Psicología Social se entiende por autoconcepto. Aunque en este mismo campo es frecuente utilizar el término self, como aparece en McDavid y Harari (1979), Albertch et al. (1980) ó Greenwald y Pratkanis (1984).

Otros autores como Tesser y De Paulus (1983) hablan de autodefinición - autoconcepto- considerando que ésta viene determinada por el medio social en el que el sujeto está inmerso y sirve para proteger o potenciar la autoevaluación -autoimagen-. Estos autores afirman que la autoevaluación es un constructo hipotético que representa el valor relativo que los individuos atribuyen o creen que los otros les atribuyen. Munson y Spivey (1983) apuntan, a este respecto, que dependiendo del grado en que el autoconcepto esté potenciado o amenazado, las personas realizarán o evitarán ciertas conductas. Igualmente señalan que en la literatura científica se encuentran términos como "self egocéntrico" para significar la discrepancia entre autoconcepto real e ideal. Otros autores han utilizado términos tales como congruencia de autoconcepto, disparidad de autoimagen, autoestima, autoajuste y autoaceptación.

Según Musitu et al. (2001), los niños y adolescentes van desarrollando su autoconcepto a través de la interacción directa, los procesos autoperceptivos y los procesos de comparación social. En los últimos años está empezando a tomar fuerza una nueva conceptualización del autoconcepto, con bastantes conexiones con el Interaccionismo

Simbólico, que parte de la Psicología Cognitiva y de la Teoría del Procesamiento de la Información.

La psicología cognitiva (Markus, 1999) ha ofrecido modelos para explicar este hecho recurriendo a esquemas que filtran la información recibida sobre nosotros mismos. Dichos esquemas cognitivos - *Self- schemata* - tendrían la función de organizar la información relacionada con el *self*, guiando mediante mecanismos selectivos los procesos de atención y el procesamiento de la información relevante a éste. En la relación con los otros se establecen comparaciones sociales. De acuerdo con Rijsman (1983), los sujetos comparan sus actitudes, logros y habilidades con los demás, en orden a distinguirse de los otros y a establecer una identidad que contribuye a definir nuestro autoconcepto, pero dichas comparaciones sociales no se hacen indistintamente, sino que siguen un patrón determinado por la valoración que el sujeto hace de los dominios y facetas en las que se compara y, por la proximidad de la persona con que lo hace. Se establece así una dialéctica protectora del autoconcepto, que hace que tendamos a relacionarnos, sobre todo con personas que refuerzan nuestra autopercepción positiva, que tengan menores habilidades en ámbitos importantes para nosotros y mayores habilidades en otros ámbitos (Aramburu y Guerra, 2001).

Como procesadores de la información, no podemos en ningún momento representar todo el mundo social, tenemos que ser selectivos. Esta selectividad viene determinada por nuestro conocimiento y experiencia pasada. Se asume que las representaciones de nuestras experiencias pasadas están categorizadas u organizadas en estructuras en nuestra mente y que pueden ser llamadas “estructuras de conocimiento”. Estas estructuras contienen materiales conceptualmente similares o relacionados y los utilizamos como bases para organizar o interpretar nueva información. Pueden funcionar como líneas-guía o mapas que dicen al perceptor cuándo observar, qué observar y qué significa lo observado. Es decir, que las estructuras de conocimiento se construyen a partir de la información procesada en el pasado e influyen el input y el output (Markus y Sentis, 1982).

Se ha dado una gran variedad de nombres a esas estructuras, el término más frecuente es el de “esquema”. De acuerdo con Neisser (1976), un esquema es una estructura interna del perceptor, modificable por la experiencia y de alguna manera específico de lo que está siendo percibido. Un esquema opera, en primer lugar, para

especificar la naturaleza y organización de la información que se va a adaptar o a almacenar. También opera como plan o guía para dirigir actividades relevantes a los esquemas. Sin embargo, y más importante aún es, considerar el esquema no sólo como el plan, sino como el ejecutor del plan. Algunos teóricos como Kelly (1987), Sarbin (1968), y Coopersmith (1967), han considerado explícitamente el self como una estructura cognitiva o conjunto de estructuras que organizan, modifican e integran funciones de la persona — auto-estructuras o auto-esquemas—.

Considerar el autoconcepto como un conjunto de estructuras cognitivas o esquemas que tienen un rol extremadamente importante y poderoso en la organización de las experiencias de un individuo, ayuda a desmitificar el concepto de self, puesto que no se le considera algo tan efímero como el alma. Y es a partir de esta perspectiva teórica desde donde surge la nueva metáfora del “autoconcepto como organización del conocimiento”, planteada por Pratkanis y Greenwald (1984).

4.8 MULTIDIMENSIONALIDAD Y JERARQUIA DEL AUTOCONCEPTO

Hemos comentado anteriormente que el autoconcepto es uno de los constructos que ha suscitado mayor interés en científicos de diferentes disciplinas, por ser una de las variables más relevantes para el bienestar personal. De este modo, el autoconcepto ha sido considerado por numerosos autores como un importante correlato del bienestar psicológico y del ajuste social (e.g., Mruk, 2006; Shavelson et al., 1976) y en general, la práctica totalidad de los problemas conductuales se relacionan con esta variable.

Por ejemplo, en el ámbito clínico son muchos los trabajos que se han realizado sobre los trastornos alimenticios y el autoconcepto, constatándose que el bajo autoconcepto está presente en este tipo de conductas (Gual, Pérez, Martínez, Lahortiga, Irala y Cervera, 2002). También se ha observado que el autoconcepto se relaciona negativamente con problemas tan variados como: la adicción al tabaco (Ferrerías, Guzmán y Carulla, 1998) y al alcohol (Izquierdo, 2001), las dificultades en la relación con los padres (Musitu y García, 2004) y los hermanos (Arranz, Yenes, Olabarrieta y Martín, 2001), el bajo rendimiento académico (Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 2004) y la violencia doméstica (Aznar, 2004).

En resumen, parece asumido que el autoconcepto está tan estrechamente relacionado con la aceptación de sí mismo, que el bienestar o su opuesto constituyen dos polos en los que el autoconcepto siempre está presente.

El autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de información derivada de la experiencia personal y del feedback de los otros significativos (González-Pineda, et al., 1997). Este proceso no es aleatorio, sino selectivo y creativo (Segal, 1988), está sesgado y filtrado (McCombs, 1998), y es guiado por los esquemas cognitivos autoreferentes - *self-schemata* - (Markus, 1999) que organizan la experiencia pasada y que son utilizados para reconocer, organizar e interpretar la información relevante procedente del contexto social inmediato (Markus, Smith y Moreland, 1985; Brown y Taylor, 1986).

Este proceso dirigido de filtrado (McCombs, 1998) sesga sistemáticamente las percepciones de las personas ya que su función es tratar de construir una visión positiva del *self* (Aramburu y Guerra, 2001), lo que contradice el tradicional (y racional) concepto de sujeto sano mentalmente que se acepta objetivamente a sí mismo sin distorsiones. La persona someterá las nuevas informaciones (Beane y Lipka, 1986) a procesos de organización, examen (evaluación), investigación, alteración, elección, reflexión, motivación y juicio, que le permitirán procesarla y aceptarla o rechazarla. Cuando las informaciones sean incoherentes, la estructura del autoconcepto será inestable y se generará disonancia cognitiva y afectiva, por lo que el sujeto implementará estrategias defensivas y sesgos cognitivos que lo devuelvan a un estado de equilibrio (Deppe y Harackiewicz, 1996; Markus y Wurf, 1987). Dichas tácticas de sesgo y estrategias defensivas fueron explicadas por Royce y Powell (1983) mediante los conceptos piagetianos de acomodación y asimilación.

La multidimensionalidad del autoconcepto es uno de sus aspectos más conflictivos y polémicos. Las diferencias teóricas, fenomenológicas y epistemológicas se agrupan en dos grandes visiones del autoconcepto: Una entiende el autoconcepto como algo unitario, unidimensional, global, que depende de la experiencia general del sujeto (Coopersmith, 1967; Marx y Wynne, 1978, DuBois, Felner, Brand, Phillips y Lease, 1996) y la otra se esfuerza en demostrar que el autoconcepto es multidimensional y jerárquico, que se estructura en áreas de experiencia, aunque todas ellas estén relacionadas, de modo que

podamos establecer un nivel general de autoconcepto (Byrne, 1996; Marsh y Hattie, 1996; Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Griffin, Chassin y Young, 1981; Musitu, García y Gutiérrez, 1991, Mestre y Pérez-Delgado, 1994). Esta última aproximación es la que mayor apoyo empírico parece haber recibido (Marsh, 1993; Musitu, García y Gutiérrez, 1991; Stevens, 1996). Un punto interesante relacionado con este supuesto de la multidimensionalidad, es la posibilidad de establecer relaciones entre sus distintas dimensiones y otras variables resultado, tales como los valores, el rendimiento académico, el ajuste, etc.

Coopersmith (1967) consideraba que el autoconcepto era un constructo unidimensional, puesto que existe un factor general que domina sobre sus múltiples dimensiones. Posteriormente, a partir de la década de los ochenta, se produce un importante cambio hacia una perspectiva teórica multidimensional del autoconcepto aceptándose su multidimensionalidad (Byrne, 1996; Marsh y Hattie, 1996; Shavelson, Hubner y Stanton, 1976). Fue fundamental el trabajo de Shavelson et al. (1976), que definía este constructo mediante un modelo jerárquico y multidimensional. La polémica se ha resuelto al aceptar que las personas poseen, por una parte, sentimientos generales de valía y, por otra parte, autovaloraciones específicas de adecuación en distintos dominios vitales (Rosenberg, 1979; Harter, 1985, 1988).

La multidimensionalidad del autoconcepto ha sido estudiada por autores como James (1890), Allport (1943), Epstein (1973) y en L'Ecuyer (1985), que consideran que el autoconcepto y la autoestima se componen de múltiples facetas siendo su organización jerárquica, y existiendo suficiente soporte empírico que apoya dicha estructura multidimensional y jerárquica (Dusek y Flaherty, 1981; Fleming y Courtney, 1984; Harter, 1982; Marsh, 1990; Shavelson *et al.* 1976; Soares y Soares, 1982).

Uno de los primeros autores que describió empíricamente el autoconcepto como un constructo multidimensional fue Fitts (1965). Este autor describe el autoconcepto como un constructo multidimensional con tres componentes internos (identidad, autosatisfacción y conducta) y cinco externos (físico, moral, personal, familiar y social) que abarcan todo el campo de la experiencia del sujeto:

- *El Sí mismo físico*: referido al punto de vista del sujeto sobre su propio cuerpo

material, el estado de salud, el aspecto físico, su capacidad y sexualidad.

- *El sí mismo moral-ético*: que se refiere a la autopercepción sobre su propia fuerza moral, sus creencias religiosas y su satisfacción de ellas, sus convicciones morales.
- *El sí mismo personal*: es la autopercepción sobre los valores interiores del sujeto, su sentimiento de adecuación como persona y la valoración de su personalidad, independientemente de su físico y de sus relaciones con los otros.
- *El sí mismo familiar*: refleja el propio sentimiento de valoración e importancia del individuo como miembro de una familia.
- *El sí mismo social*: referido a la relación del sujeto con los otros, su sentido, capacidad de adaptación, y el valor de la interacción.

Estas dimensiones son mediadas por el autoconcepto (cómo soy), la autoestima (cómo me siento), y por el autocomportamiento (qué hago conmigo mismo), que hacen referencia al triple componente de las actitudes: cognitivo, afectivo y comportamental. Así pues, las actitudes hacia uno mismo en cada uno de los ámbitos de experiencia (físico, moral-ético, personal, familiar, social) poseen un componente cognitivo (autoconcepto), uno afectivo (autoestima) y uno comportamental (autocomportamiento).

Desde la demoledora crítica que hizo Wylie (1979) a la concepción unidimensional del autoconcepto, casi todos los autores consideran que esta variable es multidimensional; sin embargo, es la medida multidimensional del autoconcepto la que plantea mayor número de dificultades metodológicas. De este modo el mero hecho de que la estructura dimensional se replique no es suficiente garantía por sí misma para concluir que las dimensiones tengan validez teórica. Para explicar esta idea puede servir de ejemplo el caso mencionado de las dimensiones del autoconcepto «positivo» y «negativo» de la escala de Rosenberg (1965), las cuales son tan perfectamente replicables como teóricamente absurdas. Aparte del problema de las distribuciones asimétricas y del sesgo de los enunciados negativos, se tiene que confirmar empíricamente la estructura dimensional teórica mediante los correspondientes análisis factoriales.

Un caso muy representativo es el del extendido y famoso cuestionario multidimensional de Fitts (1965) —*Tennessee Self Concept Scale*— cuya estructura dimensional no se ha podido constatar en ningún estudio empírico (Alfaro y Santiago, 2002); los elementos que, en un principio —cuando se diseñó la escala y considerando a su

contenido semántico—, supuso el autor que medían una dimensión específica del autoconcepto, finalmente, acabaron midiendo otra diferente, o simplemente medían el autoconcepto general. Esta escala, muy conocida y utilizada, ha sido igualmente muy criticada y, de los estudios realizados sobre la misma se puede inferir que la “Tennessee Self-Concept Scale” puede ser inefectiva con adolescentes.

Hoy en día se admite generalmente, que el autoconcepto es un constructo multidimensional en el que se distinguen componentes diferentes y relativamente independientes. Los planteamientos actuales más relevantes presentan al autoconcepto como una entidad con múltiples facetas, o como un conglomerado de múltiples concepciones en el que conviven aspectos estables con otros cambiantes y maleables. Esta multidimensionalidad explica las diferentes autoconcepciones que el sujeto manifiesta en campos de actuación tan distintos como el familiar, el social, el escolar, el académico, el comunitario, etc.

Para Allport (1968) el concepto de sí mismo es multidimensional, evolutivo y se desarrolla procesualmente (es dinámico y su desarrollo está estructurado). Considera que durante los tres primeros años de vida, aparece el sentido del Yo corporal, el Yo como identidad continua y el sentido de autovaloración (autoestima), que se muestra, muchas veces, a través del negativismo infantil como expresión de su necesidad de autonomía. Este autor establece una relación explícita entre autoestima y salud mental y pone en relieve la relación entre autoestima y el aprendizaje: Una autoestima positiva motiva el aprendizaje del sujeto, y al mismo tiempo el nivel de autoestima se ve modificado por las experiencias vividas.

Strang (1957) propuso un sistema jerarquizado del autoconcepto: en primer lugar está el *autoconcepto básico, de conjunto*, que es la visión del adolescente sobre su personalidad y las percepciones sobre sus habilidades, estatus y funciones en el mundo exterior (Rice, 1999). A continuación están los *autoconceptos temporales o transitorios* que están influidos por el estado de ánimo momentáneo o por experiencias recientes. En tercer lugar encontramos el *autoconcepto social* que es la opinión que las personas creen que los otros tienen sobre ellas, y parte del sentido del estatus social en que se ubica a sí mismo el individuo. Por último, está el *autoconcepto ideal* que indica qué tipo de persona le gustaría ser.

Uno de los modelos teóricos multidimensionales, que ha gozado de gran aceptación, es el modelo jerárquico y multifacético de Shavelson, Hubner y Stanton (1976). Se trata de un modelo jerárquico y multifacético que asume la existencia de un autoconcepto general, situado en la parte superior de la jerarquía y de varias dimensiones específicas del autoconcepto (académico, social, emocional y físico), todas ellas influidas por la variable edad. Estos autores conciben el autoconcepto como una percepción que el individuo tiene de sí mismo, formada a través de las experiencias con su entorno y la interpretación del mismo (Marsh, 1997), estando, dicha percepción, basada especialmente en las relaciones con sus otros significativos, y en las atribuciones que el individuo hace acerca de su propia conducta. Dicho de otro modo las "auto-percepciones que se forman a través de la propia experiencia, junto con las interpretaciones del propio ambiente, bajo la influencia de las evaluaciones de los otros significativos, gracias a los refuerzos recibidos y como consecuencia de las atribuciones realizadas acerca de la propia conducta".

De acuerdo con este modelo, las personas tenemos una autoevaluación global de uno mismo, pero, al mismo tiempo, también tenemos diferentes autoevaluaciones específicas. Por tanto, el autoconcepto presenta diversos constructos o aspectos relacionados —no ortogonales— pero distinguibles (García, Musitu y Veiga, 2006; Tomás y Oliver, 2004) que pueden encontrarse diferencialmente relacionados con diferentes áreas del comportamiento humano (véase Palacios y Zabala, 2007; Wylie, 1979). Las medidas multidimensionales del autoconcepto, ofrecen mediciones más sensibles, concretas y ajustadas en comparación con las medidas globales, reducidas e inespecíficas proporcionadas por los modelos unidimensionales (Bracken, 1992; García et al., 2006; Harter, 1982; Shavelson et al., 1976; Wylie, 1979).

Para estos autores, el autoconcepto está integrado por cuatro componentes que, bajo el autoconcepto general conforman el nivel secundario: emocional, social, físico y académico. Los autores distinguen en el autoconcepto dos vertientes: una académica (autoconcepto académico) y otra no académica (autoconcepto social, emocional y físico). Los *componentes emocionales* —son los más subjetivos e internos—, los *componentes sociales* —relacionados con el significado que la conducta del individuo tiene para los demás— y los *componentes físicos* —en los que tienen una incidencia fundamental las actitudes y apariencia general del individuo—. El autoconcepto social engloba el autoconcepto de relaciones con los compañeros, y el de relaciones con los "otros

significativos"; por su parte el autoconcepto físico se divide en habilidad física y apariencia física.

Con esta nueva alternativa se enfatizaban los dominios específicos del autoconcepto, aún reconociéndose un constructo general del mismo.

Este modelo caracterizaba al autoconcepto mediante siete rasgos fundamentales (Mestre y Pérez Delgado, 1994):

1. *El autoconcepto está organizado o estructurado.* Las personas reducen la complejidad de su experiencia cifrándola en formas más simples o categorías. El individuo adopta un sistema de categorización particular que da significado y organiza las experiencias de la persona. Las categorías representan una forma de organizar las experiencias propias y de atribuirles un significado. El modo de categorizar está influido por la cultura. Una característica del autoconcepto es, en consecuencia, que está estructurado.

2. *El autoconcepto es multifacético.* Las áreas que se utilizan reflejan el sistema de categorización adoptado por el sujeto. En la cultura occidental, el sistema de categorización parece incluir áreas tales como la familia, la escuela, la aceptación social, el atractivo físico y las habilidades sociales y físicas.

3. *El autoconcepto es jerárquico.* Existen áreas cuya importancia es mayor que la de otras. Las distintas facetas del autoconcepto pueden formar una jerarquía desde las experiencias individuales en situaciones particulares ubicadas a la base de la jerarquía, hasta el autoconcepto general. Los elementos que se sitúan a la base de la jerarquía, son de carácter situacional, y están referidos a experiencias y variables concretas. Los niveles generales, más estables, se van construyendo e infiriendo a partir de dichas experiencias y el ambiente en el que el sujeto vive.

4. *El autoconcepto global es relativamente estable.* Su variabilidad depende de su ubicación en la jerarquía. A medida que se asciende en la jerarquía la estabilidad aumenta, de manera que las posiciones inferiores son más variables. De este modo, los cambios en los niveles más bajos de la jerarquía están atenuados por los niveles más altos, haciendo el autoconcepto más resistente al cambio

5. *El autoconcepto tiene un carácter experiencial.* Se va construyendo y diferenciando a lo largo del ciclo vital del individuo. Los niños tienden a no diferenciarse de su medio

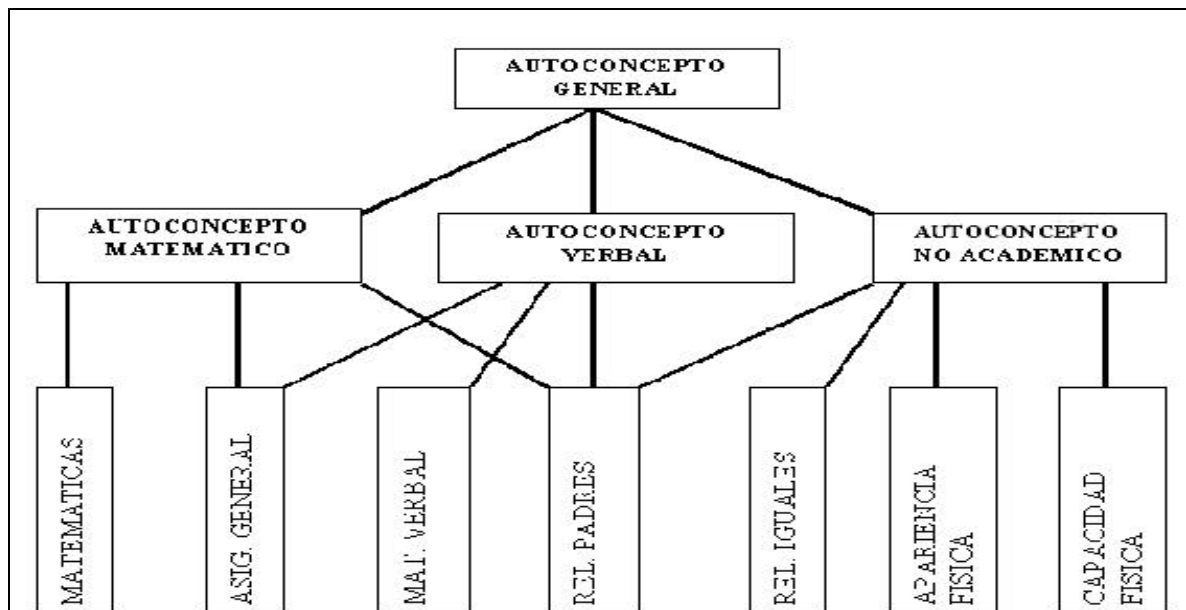
ambiente. La diferenciación del yo, con el medio se produce paralelamente a los procesos madurativos. Los autoconceptos infantiles son globales, no diferenciados y específicos de la situación. Con la maduración, y especialmente con el desarrollo verbal, el autoconcepto se diferencia cada vez más.

6. *El autoconcepto tiene un carácter evaluativo.* La dimensión evaluativa varía en importancia y significado dependiendo de los individuos y las situaciones. Las valoraciones pueden realizarse comparándose con patrones absolutos (autoconcepto ideal) o bien con patrones relativos como observaciones o valoraciones percibidas de los otros significativos. Esta valoración diferencial depende, probablemente, de la experiencia pasada del individuo en una cultura y sociedad particular, en una familia, etc.

7. *El autoconcepto es diferenciable de otros constructos con los cuales está teóricamente relacionado* (ej. habilidades académicas, autocontrol, habilidades sociales, etc.).

Marsh y Shavelson (1985) modificaron el modelo inicial, desglosando el autoconcepto académico general, en un autoconcepto académico matemático y otro verbal como dimensiones distintas. El autoconcepto no académico está conformado por la capacidad física, la apariencia física, la relación con los iguales y la relación con los padres.

Figura 9. Estructura del Autoconcepto según Marsh y Shavelson (1985)



Esta estructura factorial pone de relieve las relaciones con los padres, como variable moduladora en el desarrollo del autoconcepto en todas sus dimensiones intermedias.

Este modelo ha recibido un importante apoyo empírico (Marsh, Richards y Barnes, 1986; Soule, Drummond y McIntire, 1981, Boersma y Chapman, 1985; Harter, 1982a; Marsh, 1987; Marsh y Hattie, 1996; Soares y Soares, 1979). A partir de este modelo, otros investigadores han descrito modelos multidimensionales diferentes en la forma, aunque no en el contenido (Harter, 1982; Pallas, Entwisle, Alexander y Weinstein, 1990; Musitu, García y Gutiérrez, 1991).

Asimismo, el modelo de Shavelson ha sido ampliamente investigado y validado (Zorich y Reynolds, 1988; Martorell, Bernandez, Flores, Conesa y Silva, 1990; Martorell, 1992; Martorell, Aloy, Gómez y Silva, 1993) y, a la vez, algunas de sus características han sido cuestionadas, como son su estructura jerárquica (Marsh, 1989; Marsh y Byrne, 1993) o el rol y la definición del autoconcepto académico general —postulándose dos autoconceptos diferenciados: el verbal y el matemático— (Marsh, Byrne y Shavelson, 1988).

Burns (1990) es otro de los autores que defienden claramente la multidimensionalidad del autoconcepto, al definirlo como actitudes hacia sí mismo. Este autor, entiende que el autoconcepto está constituido por una constelación de actitudes que están focalizadas sobre uno mismo, por lo que incluyen los tres componentes fundamentales de éstas: cognitivo, afectivo y comportamental.

Garanto (1984) sintetiza las características comunes en los diferentes estudios del autoconcepto desde la perspectiva multidimensional. Cuando el individuo se expresa, hace referencia a un sí mismo global, integrado por una serie de categorías, atributos, o características relativas a las diferentes áreas experienciales. Además existe una jerarquía entre las diferentes categorías, de tal modo que las características más centrales, más importantes, del sistema serán las más difíciles de modificar. También existe un filtro personal de tal modo que un autoconcepto elevado estará determinado por la congruencia entre su parte y por la mayor congruencia posible entre el autoconcepto percibido y el autoconcepto ideal.

L'Ecuyer (1985) concibe el concepto de sí mismo, como una organización jerárquica de los elementos bajo percepciones centrales y secundarias, que son modificadas a lo largo del desarrollo. Su visión es evolutiva y supone que el autoconcepto va configurándose y evolucionando a lo largo de toda la vida del sujeto, siendo la edad una variable central en su desarrollo. Para este autor el autoconcepto, como estructura multidimensional, está articulado en tres niveles (ver tabla 11):

- *Estructuras*: delimitan las partes globales del autoconcepto.
- *Subestructuras*: cada subestructura incluye un fragmento menor del sí mismo.
- *Categorías*: las subestructuras implican a su vez las múltiples facetas del sí mismo.

Tabla 11. Organización interna de los elementos constitutivos del concepto de sí mismo L'Ecuyer (1985)

| ESTRUCTURAS | SUBESTRUCTURAS | CATEGORIAS |
|---------------------|---|---|
| SÍ MISMO MATERIAL | <i>Si mismo somático</i> | <i>Rasgos y apariencia</i> <i>Condición física</i> |
| | <i>Si mismo posesivo</i> | <i>Posesión de objetos</i> <i>Posesión de personas</i> |
| SI MISMO PERSONAL | <i>Imagen de sí mismo</i> | <i>Aspiraciones Enumeración actividades</i> <i>Sentimientos y emociones Gustos e intereses</i> <i>Capacidad y aptitudes</i> <i>Cualidades y defectos</i> |
| | <i>Identidad de sí</i> | <i>Denominaciones simples Rol y estatus</i> <i>Consistencia</i> <i>Ideología</i> <i>Identidad abstracta</i> |
| SI MISMO ADAPTATIVO | <i>Valor de sí mismo</i> | <i>Competencia</i> <i>Valor personal</i> |
| | <i>Actividad de sí mismo</i> | <i>Estrategias de adaptación</i> <i>Autonomía Ambivalencia Dependencia</i> <i>Actualización Estilo de vida</i> |
| SÍ MISMO SOCIAL | <i>Preocupaciones y actividades sociales</i> | <i>Receptividad Dominancia Altruismo</i> |
| | <i>Referencia al sexo</i> | <i>Referencia simple</i> <i>Atractivo</i> <i>Experiencias sexuales</i> |
| SÍ MISMO / NO MISMO | <i>Referencias al otro. Opiniones de otros sobre sí mismo</i> | |

4.9 DINAMISMO Y ESTABILIDAD DEL AUTOCONCEPTO

Una de las características más sorprendentes y controvertidas, junto con la de la multidimensionalidad del autoconcepto, es su capacidad de permanecer estable y cambiante al mismo tiempo; de ser estable en sus aspectos más nucleares y profundos, a la vez que variable en sus aspectos más dependientes del contexto.

Según Lujan (2002), el autoconcepto es una realidad dinámica y activa formado como resultado de un largo proceso de percepción y valoración de las propias experiencias de éxito y fracaso y las informaciones sobre sí mismo recibidas de los demás. Si aceptamos que una de las principales motivaciones del ser humano, es la búsqueda de consistencia en sus creencias acerca de sí mismo, es fácil inferir lo altamente deseable que es para el ser humano, la estabilidad del autoconcepto, o de las distintas identidades que lo componen (Schwalbe, 1993).

Shavelson y Bolus (1992) consideran que el autoconcepto organiza todas las experiencias en categorías con significado personal. Cada una de estas categorías estaría determinada por autopercepciones específicas que se constituyen en un constructo organizado de forma jerárquica en función de sus distintas dimensiones. La estructura multidimensional y factorial del autoconcepto, se desarrollaría a partir de una estructura relativamente estable (6 años) hasta otra mucho más compleja propia del final de la adolescencia (González-Pineda, 1996, González-Pineda, Núñez, González y García, 1997). Por ello, aunque el autoconcepto general es estable, a medida que descendemos por los diferentes niveles de jerarquía, decrece su estabilidad (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Goñi, Palacios, Zulaika, Madariaga, Ruíz de Azúa, 2002).

En numerosas investigaciones, se constata que los seres humanos buscan decididamente la consistencia y la estabilidad, y se resisten activamente a cualquier información que desafíe o amenace su autoconcepto. La literatura científica referente a este ámbito de estudio, tiene numerosos ejemplos de cómo la conducta sirve para verificar, proteger y mantener las concepciones y evaluaciones que los sujetos tienen de sí mismos (ver Banaji y Prentice, 1994). Al conceptualizar el autoconcepto como una estructura multidimensional y jerárquica, se da respuesta al problema de su estabilidad y a la vez de su maleabilidad. Cuando las personas se ven a sí mismas en una amplia gama de

situaciones y papeles, el autoconocimiento se organiza alrededor de múltiples roles, actividades y relaciones. Es lo que Alexander y Knight (1971) denominan *identidades específicas*.

Linville (1985) utiliza el término *complejidad del yo* para referirse a los significados del yo que emergen durante un encuentro social particular. De hecho, "*las personas tratan de encajar los distintos elementos de autoconocimiento, de modo que resulten coherentes y estables. La coherencia se puede obtener, al hacer accesibles sólo facetas limitadas del yo en un momento dado, recordando selectivamente actos del pasado, explicando las incoherencias y centrándose en unos rasgos centrales. Las culturas influyen en el tipo de coherencias que las personas buscan*" (Smith y Mackie, 1997: 124). Sin embargo, a pesar de esta importante resistencia al cambio, también se encuentran numerosas evidencias empíricas, que muestran la ocurrencia de cambios temporales, así como modificaciones permanentes en el autoconcepto.

A lo largo de la vida, el ser humano atraviesa períodos críticos o momentos especialmente relevantes, en los que se le exige que asuma nuevos roles y se ajuste a nuevas demandas (Banaji y Prentice, 1994). En este sentido, se han investigado las variaciones que se producen en el autoconcepto a lo largo del ciclo vital (ver Damon y Hart, 1982).

Uno de los periodos de la vida que se caracteriza precisamente por el cambio, así como por ser un momento de consolidación de la identidad, es la adolescencia (Bakhurst y Sypnowich, 1995; Palmonari, 1991). Con la edad se observa una progresiva comprensión del *self* en términos cada vez más precisos de tipo intencional, volitivo y reflexivo; así como una tendencia a sistematizar conceptualmente los diversos aspectos del *self* en un sistema unificado. De manera progresiva, se va integrando, rechazando o aceptando parcialmente, información proveniente de nuevas experiencias.

Además de los cambios debidos al desarrollo evolutivo del sujeto y a las continuas experiencias e interacciones nuevas, también se han encontrado cambios sustanciales en el autoconcepto en momentos de transición, tales como el ser madre (Deutsch, Ruble, Fleming, Brooks-Gun y Stangor, 1988), el acceso a la Universidad (Ethier y Deaux, 1990) o la incorporación al mercado laboral (Gracia, Herrero y Musitu, 1995).

Por otra parte, el contexto social inmediato, provoca ciertos cambios temporales en el concepto que la persona tiene de sí misma en un momento determinado. Markus y Nurius (1986) abordaron el problema de la estabilidad, y la simultánea maleabilidad, del autoconcepto, partiendo de la idea del *autoconcepto de trabajo*, actual o accesible. No todas las auto-representaciones o identidades que forman parte de un autoconcepto completo son accesibles en cualquier momento. El autoconcepto no es una entidad monolítica que se enfrenta a diversas situaciones, sino un espacio (Markus y Wurf, 1987), una confederación (Greenwald y Pratkanis, 1984) o un sistema (Martindale, 1980) de autoconcepciones. Así, el sujeto construye un autoconcepto accesible que integra autoconcepciones nucleares con autoconcepciones más inmediatas explicitadas por la situación, el contexto o el estado emocional del sujeto. Así pues, las dimensiones del primer nivel son la más inestables, ya que están vinculadas con experiencias cotidianas concretas (autoconcepto operativo, de trabajo, o accesible), por lo que cuando se recibe una nueva información, referente a la dimensión específica activada, y dicha información tiene entidad suficiente para producir variaciones en el autoconcepto, tales variaciones nunca serán generales sino particulares en la dimensión activada (González-Pineda *et al.*, 1997)

Desde un enfoque sociológico, más centrado en una visión macro-social (Côté y Schwartz, 2000), se ha prestado una mayor atención a la naturaleza dinámica y adaptativa del autoconcepto, desarrollando, por ejemplo, el concepto de "identidades específicas", para referirse a los significados del yo que emergen durante un encuentro social particular (Alexander y Knight, 1971). Williams James, al referirse a la naturaleza variable del autoconcepto, escribía que: "*el individuo tiene tantos selfs sociales diferentes, como grupos distintos de personas cuyas opiniones le importen*".

Ante la cuestión de cómo reconciliar una visión de un *self* cambiante y dependiente del desarrollo evolutivo o del contexto social inmediato, con la evidencia existente respecto de la estabilidad del *self*, Markus y Nurius (1986) sugieren una aproximación al autoconcepto que permita entenderlo como estable y, al mismo tiempo como maleable. Es la noción de autoconcepto en trabajo, actual o accesible. Desde este planteamiento se parte de la idea de que no todas las auto-representaciones o identidades que forman parte de un autoconcepto completo, son accesibles en cualquier momento. El autoconcepto accesible, o el autoconcepto del momento, se definen mejor como una modificación de la configuración, continuamente activa, del autoconocimiento accesible. El autoconcepto no

se percibiría como una entidad monolítica que se traslada de una situación a otra, sino como un espacio (Markus y Wurf, 1987), una confederación (Greenwald y Pratkanis, 1984) o un sistema (Martindale, 1980) de autoconcepciones. Desde este conjunto de autoconcepciones, el individuo construye un autoconcepto accesible que integra las autoconcepciones nucleares con aquellas más inmediatas y recientes elicítadas por el contexto inmediato o el estado emocional del sujeto.

El autoconcepto, entonces, se puede percibir como estable, en la medida en que el universo de autoconcepciones es relativamente inalterable. Ciertamente, se añadirán nuevas autoconcepciones, aunque si se ha creado una autoconcepción particular, es improbable que desaparezca, incluso si se elicitada en contadas ocasiones. Al mismo tiempo, hay variaciones en las autoconcepciones que están activadas en el pensamiento y la memoria en un momento dado, por lo que el autoconcepto aparece como maleable puesto que lo que cambia ahora son los contenidos del autoconcepto accesible.

El Autoconcepto sufre una tremenda caída al iniciarse la adolescencia (Hart, 1985; Marsh, 1985; Nicholls, 1979; Rosenberg, 1986) para comenzar a recuperarse a partir de la adolescencia media (Bachmany O'Malley, 1977; Ezelio, 1993) integrando las influencias del medio y las propias fuentes de internas de significado (Horn y Harris, 1996; Lawrence, 1996) e integrando progresivamente formas más complejas de autorrepresentación y asimilando contradicciones (Harter, 1986,1998; Rice, 1997). Además, en la adolescencia media se establecen las diferencias sexuales en el autoconcepto (Horn y Harris, 1996) que una vez consolidado, en este periodo, mostrará una enorme estabilidad y resistencia al cambio (Baumesteir, 1993; L'Ecuyer, 1985; Josephs, Bosson y Jacobs, 2003 Swan, 1996).

4.10 AUTOCONCEPTO Y AJUSTE PSICOSOCIAL EN LA ADOLESCENCIA

Numerosos estudios empíricos refuerzan el planteamiento teórico, según el cual el autoconcepto es un importante correlato del ajuste psicosocial de los adolescentes. Independientemente de su consideración como constructo unidimensional o multidimensional, concluyen que los adolescentes con alto autoconcepto manifiestan: pocas conductas agresivas, de burla o abuso de los demás, a la vez que presentan mayor número de conductas sociales positivas (e.g., Garaigordobil y Durá, 2006); bajo nivel de

desajuste emocional; es decir, son estables y no se alteran fácilmente ante las demandas del entorno, a la vez que obtienen bajas puntuaciones en escalas de depresión y ansiedad (e.g., Garaigordobil y Durá, 2006), son menos propensos a sufrir trastornos en la conducta alimenticia (Gual, Pérez-Gaspar, Martínez- González, Lahortiga, de Irala-Estévez y Cervera-Enguix, 2002), manifiestan menos sentimientos de soledad y mayor satisfacción con la vida (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009), y tienen una mejor integración social en el aula, a la vez que son valorados más positivamente por sus profesores (Martínez-Antón, Buelga y Cava, 2007).

Los resultados de las investigaciones que utilizan medidas multidimensionales del autoconcepto, aportan información más amplia y específica. Numerosas investigaciones destacan el papel protector del autoconcepto familiar y académico, frente a los comportamientos delictivos (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Jiménez, Murgui, Estévez y Musitu, 2007) y al consumo de drogas (Cava, Murgui y Musitu, 2008; Musitu, Jiménez y Murgui, 2007).

Diferentes trabajos relacionan específicamente el alto autoconcepto familiar, con los mejores resultados de la socialización familiar de los hijos (García y Gracia, 2009; Martínez y García, 2007, 2008; Martínez, García y Yubero, 2007).

Estévez, Martínez y Musitu (2006) concluyeron que los adolescentes implicados en conductas agresivas tienen un autoconcepto familiar y académico más bajo que los adolescentes no implicados en este tipo de conductas.

Diversos estudios han concluido que los adolescentes con alto autoconcepto académico, muestran un mayor logro escolar y rendimiento académico, y, consecuentemente, un promedio de notas más alto (Guay, Pantano y Boivin, 2003). En cuanto al autoconcepto emocional, se han encontrado relaciones significativas y negativas con diferentes escalas de inestabilidad emocional (Garaigordobil, Durá y Pérez, 2005).

No obstante, los resultados en torno al autoconcepto social y físico no son tan consistentes, y la literatura científica proporciona resultados contradictorios cuando las medidas son multidimensionales y más específicas (véase Shavelson et al., 1976), aspecto que se diluye con las medidas unidimensionales al mezclar los diferentes ámbitos en una medida global e inespecífica del autoconcepto.

De este modo, mientras que algunos autores han constatado que el autoconcepto social, ejerce un efecto de protección frente a las conductas agresivas (e.g., Levy, 1997); otros lo señalan como un factor de riesgo para el desarrollo de éstas (e.g., Andreou, 2000; Jiménez et al., 2007).

En relación con el consumo de sustancias, encontramos las mismas inconsistencias: algunos estudios afirman que los componentes sociales del autoconcepto se relacionan inversamente con el consumo de sustancias (Téllez, Cote, Savogal, Martínez y Cruz, 2003); mientras que otros lo cuestionan al encontrar relaciones significativas y positivas (Cava et al., 2008; Musitu et al., 2007).

Las mismas polémicas son también extensibles al autoconcepto físico (véase Moreno, Moreno y Cervelló, 2009).

4.11 ESTILOS DE SOCIALIZACION Y AUTOCONCEPTO

En el apartado “*Las tipologías de la socialización parental*” del capítulo anterior, se han recogido los efectos que cada estilo ocasiona sobre los hijos. La mayoría de estos efectos guarda relación con el autoconcepto, que, en general, refleja el ajuste personal del individuo (Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003 y Lila, 1991).

El autoconcepto se forma a partir de dos fuentes principales; por un lado, surge de las relaciones sociales que el niño mantiene con las demás personas de su entorno y, por otro lado, de las consecuencias que su conducta tiene sobre el medio con el que interacciona, ya que el sujeto recibe feedback de las acciones que realiza y esto le proporciona información sobre sus capacidades y características personales (Valls, 1988).

En las últimas décadas se ha venido subrayando la importancia del autoconcepto en el bienestar psicosocial desde diferentes ámbitos de la Psicología (Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003; Cava, 1998 y Stevens, 1996). Los psicólogos clínicos, los psicólogos de la educación y los psicólogos sociales defienden la importancia de este constructo en la explicación del comportamiento humano (Tafarodi, Marshall y Milne, 2003; Asendorpf, Banse y Mücke, 2002; Gergen, 1984; Cava, 1995; Greenwald y Pratkanis, 1984 y Markus y Wurf, 1987).

Por otra parte, el desarrollo que se le ha dado a este ámbito de estudio desde la Psicología Cognitiva (Bracken, 1996; Frías, Mestre y Del Barrio, 1994) ha contribuido a otorgar al autoconcepto un lugar central en el complejo entramado de los procesos psicosociales del ser humano. Precisamente, una de las funciones psicológicas más importantes que se le atribuyen a la familia es la formación del autoconcepto o identidad de los hijos (Seigel, 2002; Murray y Mandara, 2002; Lila, 1995; Musitu y Allatt, 1994; Noller y Callan, 1991).

La familia potencia la formación del autoconcepto, a través de las distintas técnicas de socialización que los padres utilizan (Felson y Zielinski, 1989), del grado de comunicación padres-hijos (Burkitt, 1991; Musitu, Herrero y Lila, 1993) y del clima familiar (Noller y Callan, 1991). Todo ello contribuye tanto al contenido del autoconcepto como a su componente evaluativo/valorativo o autoestima.

Hemos visto anteriormente, que la familia constituye el primer contexto de socialización del niño, y el primer ambiente en el cual comienza a desarrollar su identidad (Lila, 1995; Cava y Musitu, 1999). Diferentes estudios han observado la existencia de una conexión entre el modo en que el niño siente que es percibido por sus padres, y sus autovaloraciones (Cook y Douglas, 1998; Cuneo y Schiaffino, 2002) e incluso en cómo se ajusta a la escuela (Larose y Boivin, 1998; Shumow, Vandell y Posner, 1998); por ello, una de las funciones psicológicas más importantes que se le atribuyen a la familia es su contribución a la formación del autoconcepto del hijo (Gutiérrez, 1988; García y Musitu, 1999; Musitu y Allatt, 1994; Rice, 1997).

La asimilación de patrones comportamentales requiere de la identificación de los hijos con sus padres. En un inicio se presenta como imitación de la conducta del modelo y posteriormente la percepción mutua entre los interactuantes (mecanismos de la comunicación que están en la base de la educación) posibilita la efectividad de la interiorización de las normas. (Ibarra, 1995).

Entre las variables del ambiente familiar que pueden influir en el desarrollo del adolescente están los estilos parentales de socialización. Los investigadores concuerdan en que el estilo parental preferido por el adolescente es el autorizativo. Este tipo de control de los padres, propicia en los hijos un comportamiento caracterizado por la seguridad y la

confianza en sí mismo, al ser estimulado a que regule sus actividades.

La vivencia de ser aceptado por sus padres es un hecho psicológico de valor inestimable para la salud de las relaciones de los adolescentes con los adultos, en general, y con los progenitores en particular. La posibilidad de ser consultado sobre las decisiones familiares, de no ser controlado excesivamente, ni de sentirse sobre exigido, ni ser objeto de castigo y regaños sistemáticos, promueve en el adolescente, la independencia y la responsabilidad que reclama y necesita para su desarrollo personal. (Lehalle, 1990). Esto significa que los padres conforman modelos a imitar si se establecen los límites necesarios en la interacción, regida por reglas fáciles de observar, a través de las conductas verbales y no verbales que marcan, que es lo que se permite y que es lo que se prohíbe, sobre qué asuntos vitales se intercambia información, o qué es censurable.

En el estilo parental autorizativo, la puesta de límites se establece en correspondencia con las necesidades de los hijos y de los padres. El reconocer que los adultos también tienen necesidades que han de ser consideradas en la interacción, promueve pautas de relación sobre la base del respeto al otro, en las que no sólo se admiten sus gustos y sus deseos, siendo menos probable que se formen hijos egocéntricos, demandantes, que consciente o inconscientemente manipulan la dinámica familiar, viéndose plegados los padres a sus requerimientos.

El ritmo de la vida moderna conduce a reducir los espacios de intercambio familiar. No se puede dejar tan solo a los encuentros espontáneos, cuando de manera intencional, se propician estos, si se busca el tiempo para explicar las decisiones y constricciones y para la retroalimentación proveniente de los hijos en la adolescencia, se enfrenta de forma constructiva la crisis del desarrollo por la que atraviesa el adolescente. De este modo, la relación entre los modelos de control de los padres y el tipo de efecto en la socialización de los adolescentes no es lineal, ni directa porque es preciso considerar otras influencias de la "situación social del desarrollo" al decir de L. S. Vigotsky sí representa un factor significativo en su configuración psicológica.

En contraste con lo anterior, los hijos de padres permisivos que no encuentran obstáculos para la satisfacción de sus necesidades, con la intención de evitarles conflictos, diseñan una realidad inexistente transitando el niño por un camino trillado, sin escollos. El

niño entonces no ha aprendido a aceptar el NO, no ha aprendido a enfrentarse las dificultades, ni ha vivido las experiencias necesarias en su socialización. Al arribar a la adolescencia, se manifiesta como un adolescente "difícil", en el que se expresa inmadurez, irresponsabilidad extrema, conductas antisociales e incontrolables, con lo cual, sus relaciones con los demás adultos son conflictivas y consiguientemente, el ambiente familiar es tenso.

Por otro lado, la cuestión de la autoridad parental en la adolescencia no se puede plantear como una alternativa ¿se ejerce o no la autoridad? Los padres que ejercen un control rígido, deciden lo que debe hacer el adolescente, conforman, controlan y evalúan el comportamiento del hijo, pueden provocar que éste último sienta que sus padres nunca están satisfechos con él, por más que se esfuerce en alcanzar la meta ideal que le impone el adulto y ésta siempre aparece como inalcanzable.

En las familias cuyas pautas son autoritarias, los hijos tienden a rebelarse contra ese estilo que no les da autonomía, ni independencia, y que asumen, caracterizado por inestabilidad afectiva, respuestas muy explosivas y falta de respeto para tratar de reafirmarse y alcanzar por esas vías, el espacio, que como personas le niegan sus padres.

Esta reacción del adolescente se asemeja a la que adoptan los hijos de padres paternalistas. Esto se explica porque esta práctica de ejercer el control es una variante del autoritarismo, con una envoltura que aparentemente es menos autocrítica, pero igualmente anula la individualidad del adolescente, que es sustituido en todo momento, por el adulto perfeccionista, que sabe lo que es bueno, correcto, justo, frente a un hijo dependiente, con poca confianza en sí mismo como resultado de un reforzamiento continuo, asumiendo incluso una conducta contraria a la que sienten o piensan, para evitar el enfrentamiento con los padres, pero "por detrás" a "sus espaldas" se sienten libres y se comportan como realmente son. (Ibarra, 1992). Si estos padres tienen conocimientos del comportamiento de sus hijos, y no responden a la percepción que tienen del mismo, se sorprenden, no dan crédito a ello y les reclaman todo el esfuerzo invertido en su educación y la retribución que reciben al violar normas, valores y costumbres que pautaron su vida.

Habría que reflexionar si los padres sabían lo que pensaban sus hijos de esas normas, cuál era el sentido personal que cobraba ese valor social, si se creó un clima

afectivo cálido en que uno y otro se sintieran cómodos al conversar de cualquier tema, sin que mediaran estereotipos o tabúes que redujeran los contenidos de la conversación a la actividad de estudio, la disciplina, la salud y las necesidades materiales.

Al referirnos al autoconcepto entendido como la suma de las creencias de un individuo sobre sus cualidades personales, debemos de considerar que es un constructo evolutivo, que se extenderá a lo largo del tiempo a partir de diversas fuentes de información (Smith y Mackie, 1997) y que serán puestas a punto en primer lugar en la familia mediante los procesos de:

- *Extracción de inferencias a partir de la conducta*: Según la Teoría de la Auto percepción (Bem, 1967), aprendemos acerca de nosotros mismos observando nuestra propia conducta (Rhodewalt y Agustsdottir, 1986; Salancik y Conway, 1975), e incluso de conductas imaginadas (Anderson y Godfrey, 1987; Campbell y Fairey, 1985) o visualizadas (Murphy, 1990; Hall y Hardy, 1991). Siguiendo la Teoría de la Auto percepción, cuando los indicios internos son débiles o ambiguos, y cuando no están presentes las presiones de una situación apremiante, las personas tienden a verse a sí mismas con las cualidades que coinciden con su conducta pasada o presente (Chaiken y Baldwin, 1981), especialmente cuando dichas conductas han sido elegidas libremente por el sujeto; es decir, han sido promovidas por motivación intrínseca (Lepper, Greene y Nisbett, 1973; Harackiewicz, 1979; Deci, 1975).

- *Extracción de inferencias de los pensamientos y sentimientos*: Andersen (1984) halló que nuestros pensamientos y sentimientos pueden llegar a desempeñar un papel más importante que las conductas en nuestras inferencias sobre cómo somos.

- *Efectos de las reacciones de otras personas*: Una fuente importante de autoconocimiento radica en las reacciones de los demás hacia nosotros (Cooley, 1902). Las expectativas de los demás influyen tanto en nuestra conducta, como en nuestro autoconcepto (Miller y Turnbull, 1986), y en especial los miembros de la familia (Cook y Douglas, 1998).

- *Comparación social*: La Teoría de la comparación social (Festinger, 1954) propone que los pensamientos y los sentimientos del yo, surgen frecuentemente de las comparaciones entre nosotros y los demás, permitiéndonos construir un sentido único de nuestro ser (McGuire y McGuire, 1981).

La familia potencia la formación del autoconcepto a través de las estrategias de socialización que los padres utilizan (Felson y Zielinski, 1989), del grado de comunicación padres-hijos (Burkkitt, 1991; Musitu, Herrero, y Lila, 1993), del clima familiar (Noller y Callan, 1991), y de la cohesión familiar (Wood, Chopin y Hannah, 1988; Cheung y Lau, 1985). Por ejemplo, según un estudio longitudinal, la integración familiar y el apoyo recibido de niño permiten predecir la autoestima 23 años después (Yabiku, Axinn y Thorton, 1999).

También para Bowen (1978) y Hoffman (1981) la familia contribuye de modo especial al autoconcepto de los hijos ya que, en ella, éstos tenderían a aceptar irreflexivamente los estatus que los otros significativos les asignan desde niños (Marshall, 1993), cuando todavía no se han desarrollado las habilidades de observación y crítica hacia dichas asignaciones ni han podido negociar dicho estatus con los otros significativos (Kirsch, 1982).

Por otra parte, la calidad de las relaciones hijos-padres está asociada a una alta autoestima (Robinson, 1995). La autoestima adolescente ha sido asociada al refuerzo paternal de la autonomía del hijo (Gecas y Schawalbe, 1986), a la aceptación paterna y a su flexibilidad (Klein, 1992), a la comunicación (Barnes y Olson, 1985), a los sentimientos de cercanía en la relación (Paulson, Hill y Holmbeck, 1991), a la no hostilidad en las relaciones (Lord, Eccles y McCarthy, 1994), al apoyo paterno (DuBois, Eitel y Felner, 1994; Young, Miller, Norton y Hill, 1995), y en especial a los estilos de socialización parental (Baumrind, 1967b, 1991), teniendo efectos más beneficiosos el estilo autorizativo (Steinberg, et al., 1991; Almeida y Galambos, 1991; Baumrind, 1991; Brown, Mounts, Lamborn y Steinberg, 1993), aunque se mantienen ciertas reservas por el efecto de las diferencias culturales (Dornbusch, et al., 1987; Steinberg et al., 1991; Steinberg et al., 1992; Kim y Rohner, 2002; Barber, et al., 1992; Llinares, 1998; Marchetti, 1997; Musitu y García, 2001; Pacheco, et al., 1999; Wang y Li, 2003; Seigel, 2002; Sanders, 2002; Murray y Mandara, 2002; Watson, 2001; Chao, 2001).

Tanto el apoyo como el tipo de control ejercido por parte de los padres, influyen sobre la autoestima. Así, un estilo disciplinario inductivo transmite al hijo un reconocimiento de su habilidad para evaluar las consecuencias de la conducta y para tomar una decisión basada en la evaluación, por lo que el adolescente muestra una mayor

confianza en las opciones que toma, y una mayor capacidad para realizar tales elecciones. De este modo, la autoestima se reafirma, mientras que la coacción ofrecería una relación inversa con la autoestima del hijo (Openshaw, Thomas y Rollins, 1983). El modelo de Openshaw, *et al.* (1983) nos permite esclarecer las relaciones existentes entre estilos disciplinarios parentales y la autoestima de los hijos.

En consecuencia, ya que los estilos de socialización basados en estrategias de apoyo e inducción actúan realzando la autoestima del hijo, sería recomendable su adopción por las familias. Sin embargo, debe considerarse que la interacción familiar es el resultado de una relación recíproca, en la que el hijo también influye en la adopción de un estilo u otro.

Por ejemplo, Dekovic (1999) estudió, en 508 familias con hijos adolescentes entre los 12 y 18 años, el conflicto padres-hijos como variable dependiente del estilo parental adoptado por los padres y de las características personales del adolescente. Concluyó que el conflicto era una función del temperamento de los hijos y no del momento evolutivo del hijo o del estilo de socialización parental adoptado. Por otra parte, Rubin, Nelson, Hastings y Asendorf (1999) hallaron que son las características disposicionales de los hijos (niños entre 2 y 4 años) las que determinan el estilo educativo de los padres.

4.12 ALGUNOS DEBATES ABIERTOS EN EL ÁMBITO DE LA SOCIALIZACIÓN FAMILIAR

En términos generales, las investigaciones actuales sobre los estilos parentales y su relación con los diferentes indicadores de ajuste de los hijos, sugieren la necesidad de realizar distinciones más precisas en cuanto a las dimensiones de los estilos parentales. Así, por ejemplo, aunque hace más de 40 años que se realizó la distinción entre control psicológico y control conductual (Barber *et al.*, 1994), son muy pocas las investigaciones que se han centrado en los efectos diferenciales de estos dos tipos de control. En el trabajo de Barber y colaboradores encontraron que el control psicológico era mejor predictor de problemas internalizados en el adolescente, tales como sentimientos de soledad y depresión, mientras que el control conductual era mejor predictor de problemas externalizados, tales como el consumo de alcohol y hacer novillos en la escuela.

Resultados similares, se encontraron en una investigación llevada a cabo por Gray y Steinberg (1999). Estos autores distinguen tres dimensiones centrales del estilo parental autorizativo -*aceptación-implicación*, *severidad-supervisión* y el *reconocimiento de la autonomía psicológica*-, mostrando asociaciones diferenciales de estas dimensiones con distintos aspectos del funcionamiento del adolescente. Por ejemplo, estos autores encontraron que, cuanta más implicación, concesión de autonomía y estructuración perciben los adolescentes en sus padres, mejor evalúan su propia conducta, su desarrollo psicosocial y su salud mental. Sin embargo, a los adolescentes les va mejor académicamente, cuando informan de altos niveles de implicación y concesión de autonomía, pero perciben que sus padres han utilizado bajos niveles de supervisión y control.

Otros aspectos que normalmente no se incluyen en el estilo autorizativo, como son la *sensibilidad*, la *predictibilidad* y la *implicación parental* también juegan un importante papel en el posterior ajuste de los adolescentes. Así, se ha encontrado que la sensibilidad parental se encuentra negativamente relacionada con los problemas conductuales de los hijos (Rothbaum y Weisz, 1994), que el estilo parental impredecible y contradictorio, se relaciona de forma positiva con problemas conductuales (Patterson y Dishion, 1985) y que la implicación parental está positivamente relacionada con el logro escolar y el bienestar psicológico del adolescente (Schwarz y Silbereisen, 1996). En un trabajo realizado por Juang y Silbereisen (1999) en el que se incluyen estas tres dimensiones bajo la etiqueta *supportive parenting*, encontraron que los adolescentes con padres que utilizan de forma consistente este estilo parental, presentan menores niveles de depresión y conducta delictiva, mayores niveles de autoeficacia y mejor rendimiento académico.

Otra de las cuestiones clave en el ámbito de la socialización familiar, ha sido la direccionalidad que se otorga a este proceso. A pesar de que han pasado cuarenta y tres años desde que Bell (1968) introdujo la idea de que los hijos influyen el comportamiento de los padres, la mayor parte de las conceptualizaciones de la socialización familiar han seguido siendo, implícitamente, unidireccionales (Kerr et al., 1999; Kuczynski y Lollis, 1998). En ellas se asume que los niños entran en un mundo que contiene significados, reglas y expectativas preexistentes, mantenidas por sus padres y los otros significativos de su contexto cultural y que, mediante la interacción con su entorno social, van internalizando estas ideas gradualmente (Kuczynski et al., 1997). Sin embargo y, sobre

todo durante la etapa de la adolescencia, no se puede soslayar el importante papel socializador que desempeñan los hijos.

Diana Baumrind ya sugería que los niños contribuyen a su propio desarrollo a través de su influencia en sus padres. Esta autora consideraba el proceso de socialización como dinámico: el estilo parental que se utilice, altera lo abiertos que son los niños a los intentos de sus padres para socializarlos y, en concreto, el estilo autoritativo incrementa la efectividad de la paternidad alterando las características del niño que, a su vez, potencian las habilidades de los padres para actuar como agentes de socialización. Como afirman Grotevant y Cooper (1998), en el modelo de Baumrind, la direccionalidad de la socialización se podría entender de forma que, en el estilo autoritario y en el permisivo, el control en las relaciones se mueve principalmente en una dirección. En el caso del estilo autoritario, este va de los padres a los hijos; en el caso del estilo permisivo, este va de los hijos a los padres. Ambos estilos difieren del autoritativo, el cual implica una interacción bidireccional entre padres e hijos.

Algunos de los modelos más recientes en torno a la socialización familiar, han dirigido sus esfuerzos a demostrar la necesidad de establecer un cambio en premisas básicas tales como *la direccionalidad del proceso* -de unidireccional a bidireccional, de considerar que las influencias en la socialización tienen una única dirección o sentido, desde los padres hasta los hijos, a considerar que estos también juegan un papel activo en el proceso de socialización, influyendo en sus padres- (Lila et al., 2006). Este cambio de perspectiva, se traduce en un cambio en la interpretación de la agencia o causalidad, del poder y de los resultados de la socialización. Así, la *causalidad o agencia* se transforma, desde la consideración de los padres como únicos agentes de la socialización, siendo los hijos meros sujetos pasivos, a considerar a los hijos como agentes activos en el proceso. Estos adoptan una postura activa hacia las ideas de sus padres evaluándolas, interpretándolas y seleccionando de entre ellas las que consideran oportunas. El poder en la relación, ya no se asigna en su totalidad a los padres, sino que se asume que padres e hijos interactúan en relaciones interdependientes e íntimas, donde cada uno es vulnerable, y a la vez tiene poder en relación con otro. Es más, los hijos experimentan más poder en sus relaciones con sus padres que con cualquier otro adulto.

Por último, los *resultados de la socialización* ya no necesitan ser evaluados en

función de la similitud entre padres e hijos; las diferencias entre padres e hijos no significan necesariamente fracaso en la socialización, sino que pueden ser resultados deseables del desarrollo- (Kuczynski y Lollis, 1998; Kuczynski et al., 1997; Lollis y Kuczynski, 1997).

4.13 AUTOCONCEPTO Y OTROS SIGNIFICATIVOS

Existe una gran evidencia de que las expectativas de los profesores pueden influenciar la ejecución de los estudiantes. El efecto es más fuerte cuando los profesores forman sus propias expectativas y cuando hay una discrepancia entre el nivel de habilidad actual del alumno y la percepción del profesor de la habilidad del alumno, (Sutherland & Goldschmid, 1974; Cooper, 1979). Además, las expectativas del profesor, influyen la ejecución del estudiante en mayor medida, que la ejecución del alumno influye en las expectativas del profesor, (Miller y Turnbull, 1986).

Rosenthal y Jacobson (1968) seleccionaron una muestra al azar de niños en edad escolar, dijeron a sus profesores que “estos niños iban a madurar rápidamente y a progresar mucho en su aprendizaje en ese año”. Querían probar que los niños incrementarían su autoconcepto gracias a la fe de su profesor en su capacidad de aprendizaje. Su hipótesis se cumplió. Rosenthal (1973) hizo, años más tarde, una revisión de 242 estudios que intentaban explicar el "*efecto Pygmalion*" por mediación de sujetos de distintos estamentos sociales; 84 estudios obtuvieron el "*efecto Pygmalion*" predicho. Rosenthal argumenta, que puesto que el éxito es mayor que la probabilidad de que este aparezca por azar, el efecto del que tratamos es real.

Un niño que piensa bien de sí mismo, funcionará razonablemente de forma adecuada, el profesor lo percibirá razonablemente, sus percepciones serán favorables, y sus expectativas alimentarán al alumno, en cuanto a verse bien a sí mismo, tendiendo a progresar en su trabajo y, así, continúa el ciclo. Por el contrario, el niño que ha tenido un menú de fracasos, llega ya a la escuela pensando mal de sí mismo y funcionará según esta opinión. Puede que el profesor no lo vea favorablemente y, como el alumno sentirá esto, se encontrará más empujado hacia el fracaso y tendrá una autoestima baja.

Otras veces puede ocurrir que el alumno se retire, sin esforzarse en intentarlo y

establezca un "clan" con compañeros que también devalúen al profesor y a la educación, o puede sentirse avergonzado, culpable y ansioso. Ambas posibilidades pueden llevar a evitar la escuela, a la ausencia premeditada, a la motivación baja, o hasta la delincuencia, y según Nichols y Berg (1970) estos fóbicos de la escuela tienen autoconceptos notablemente bajos.

4.14 AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

El autoconcepto y el rendimiento académico personal parecen tener una relación muy cercana, (Burns, 1979). Debido a las valoraciones de personas externas (padres, profesores, compañeros) los escolares emplean los éxitos y fracasos académicos como índices de autovaloración.

James (1980) fue el primero en tener en cuenta los efectos de la "ejecución" sobre el autoconcepto, indicando que sin un intento no puede haber fracaso, y sin fracaso no puede haber humillación. De esta forma, el autoconcepto de la persona en este mundo, depende totalmente de lo que es, y de lo que hace. Los autoconceptos están, por tanto, fuertemente influidos por los contextos sociales y, para los adolescentes, un contexto social muy importante es la escuela. Su trabajo durante muchos años es definido principalmente por la escuela y los profesores. No es sorprendente que haya mucha investigación sobre la forma en que el autoconcepto y sus distintas dimensiones está relacionado con las actividades académicas y con las ejecuciones en la escuela, (Byrne, 1984; Gergen, 1971; Purkey, 1970; Wylie, 1979).

Huitt (1998) reconoce que la investigación sugiere que la autoestima general y el logro no tengan mucha relación, pero sí que se constata la relación entre logro y los diferentes dominios de aquella. Por lo tanto, los procesos autoperceptivos y autovalorativos, también intervienen en la configuración del autoconcepto y la autoestima (Brehm y Kassin, 1990; Caruso y Gill, 1992, Edwards, 1993).

La autopercepción se refiere a "*la descripción y evaluación de las propias capacidades*" (Weiss, 1993: 41). El individuo observa sus conductas, sus reacciones fisiológicas, sus cogniciones, emociones y motivaciones, y a partir de todo ello, realiza inferencias sobre sus actitudes y disposiciones que se convierten en representaciones de sí mismo (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

Las autopercepciones predicen emociones y el comportamiento real en situaciones de logro (Weiss, 1993). La autopercepción positiva va a depender del logro de objetivos. Así, las personas con una alta autoestima se caracterizan por esforzarse en la consecución de los objetivos propuestos y por la persistencia en la tarea a pesar de los fracasos, incluso cuando las tareas son insuperables (Shrauger y Sorman, 1977; Coopersmith, 1967).

Para Deci y Ryan (1985), las personas tenemos la necesidad inherente de sentirnos competentes y eficaces, lo cual motiva nuestro comportamiento. Cuando nuestras acciones son determinadas – *locus de control* - por nosotros mismos y son acertadas, se incrementa la motivación interna. Cuando percibimos que el control de la situación es externo, aumentamos nuestra motivación externa, y si nos percibimos incompetentes caemos en un estado de amotivación. La importancia de esto estriba en que la motivación intrínseca incrementa los sentimientos de satisfacción, capacidad y autonomía (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985).

La motivación intrínseca, depende de la percepción de control personal sobre la situación (Thomson y Wankel, 1980; Morgan, Griffin y Heyward, 1996), y esa percepción dependerá de la interpretación que el sujeto dé al resultado (Vallerand y Reid, 1984, 1988; Whitehead y Corbin, 1991). Los niños y niñas con alta autoestima, muestran atribuciones más internas, estables y bajo control personal, que aquellos que tienen baja autoestima (Weiss, McAuley, Ebbeck y Wiese, 1990).

El locus de control (Rotter, 1989) es el grado en que una persona piensa que los resultados de sus acciones, son una función de sus variables internas (comportamiento o características internas) o externas (suerte, destino). Es un rasgo central de personalidad propuesto a partir de la teoría del aprendizaje social por Rotter y Murly en 1965, y posteriormente reformulado por Rotter en 1966. La personalidad, según Rotter, es un aspecto direccional de la conducta dirigida a metas, de acuerdo con la historia de aprendizaje y la susceptibilidad a ciertos eventos reforzantes.

El Locus de Control (LC), definido como la creencia del sujeto en la responsabilidad que tiene sobre su propio actuar, es decir, la capacidad de control y autocontrol que manifiestan los sujetos y cómo justifican su comportamiento ante eventos sociales o cómo son influenciados por éstos en su actuar, ubica a las personas en un

continuo según la responsabilidad que aceptan sobre los eventos que experimentan, mostrando el grado en que un individuo percibe y atribuye el origen de su propio comportamiento; de manera interna o externa a él.

De este modo, según su locus de control, las personas pueden ser *internas* o *externas*;

- *Locus de control interno*: La persona con un LC interno percibe que los eventos positivos o negativos ocurren como efecto de sus propias acciones y que están bajo su control personal; supone un grado significativo de independencia personal y mayor capacidad de logro. De este modo estas personas valoran positivamente el esfuerzo y la habilidad personal. Piensan que sus vidas están bajo su propio control, que ellos mismos son los responsables de su destino y se caracterizan por el individualismo y la autosuficiencia.

- *Locus de control externo*: Las personas de LC externo perciben el refuerzo como algo no contingente a sus acciones sino como resultado del azar, el destino, la suerte o el poder de otros. Por lo tanto el LC externo es la percepción de que los eventos no se relacionan con la propia conducta y que por ende no pueden ser controlados, por lo que no se valora el esfuerzo ni la dedicación. Consideran que su propio destino escapa a su propio control y por lo tanto se caracterizan por una dependencia respecto a los demás.

Autoestima y locus de control se correlacionan: así, un locus de control externo se asocia a una baja autoestima (Rumpel y Harris, 1993; Kliwer y Sandler, 1992), y un locus de control interno se asocia a alta autoestima (Martín y Coley, 1984; Weiss, Ebbeck, McAuley y Wiese, 1990; Aldridge y Clayton, 1990).

La expectativa de éxito funciona como una profecía autocumplida: las personas deprimidas -indefensión aprendida- muestran déficits de motivación y de actividad, y anticipan consecuencias negativas de sus acciones, con lo que se abocan al fracaso (Seligman, 1975). Por el contrario las personas que se creen autoeficaces están más motivadas para la acción.

Se puede concluir que la representación cognitiva de los resultados venideros (perspectiva de meta) motiva al individuo. El concepto de expectativa de éxito está muy

próximo a las creencias de autoeficacia, “juicios de la gente de sus capacidades de organizar y ejecutar cursos de acción” (Bandura, 1986:21), que están asociadas a una mayor motivación y a mayores esfuerzos para lograr el éxito en la tarea (Bandura, 1977).

4.15 AUTOCONCEPTO Y AUTOEFICACIA

El proceso de adquisición de la autoeficacia percibida es evolutivo y se efectúa, como en el autoconcepto, a través de la interacción del individuo con su entorno y con los principales agentes de socialización. Es un proceso dinámico, situacional y cambiante a lo largo de la vida en función de las experiencias con las que el individuo se encuentra.

Durante los años 70, Albert Bandura desarrolló la autoeficacia como un constructo unificado para comprender los factores que subyacen a la motivación, en relación a la iniciación y el cambio conductual. En la formulación original de la teoría, Bandura (1977) definió las expectativas de autoeficacia como las creencias que una persona tiene de su habilidad para realizar determinadas acciones con éxito, o bien como la creencia de que uno puede llevar a cabo adecuadamente cualquier problema en una situación particular. La autoeficacia o las percepciones de autoeficacia son, de este modo, juicios o creencias personales sobre las propias capacidades, en relación con las experiencias de dominio personal.

El sentido de la eficacia de uno mismo influye en sus opiniones, motivación y funcionamiento de muchas maneras pudiendo afectar a la manifestación conductual del sujeto. Hay varios criterios que influyen en la percepción de autoeficacia:

- *La experiencia vicaria*: las observaciones del desempeño de otras personas.
- *La persuasión*: otras personas pueden convencerte de que puedes hacer algo, o que puedes convencerte.
- *La supervisión de la activación emocional*: Puedes convencerte para pensar sobre un problema y sobre el modo de afrontar una tarea. De este modo estados de ansiedad sugieren expectativas bajas de eficacia; mientras que estados de entusiasmo sugieren expectativas de éxito.

Para los psicólogos cognitivistas la motivación no es un instinto, necesidad, impulso o estado de activación (arousal), sino el resultado de los pensamientos del

individuo, ya que la información codificada y transformada en creencia, se convierte en fuente de la acción (Ames y Ames, 1984). Por lo tanto, el individuo puede hacer atribuciones para elevar la autoestima, para proteger sus logros o negar sus errores. La autoeficacia se relaciona con niveles altos de motivación, objetivos elevados y perseverancia por alcanzarlos (Schwarzer, 1992). En este sentido, la Teoría de la perspectiva de meta tiene como premisa básica que las personas se enfrentan a las situaciones de logro con metas encaminadas a querer sentirse competentes y evitar sentirse incompetentes (Peiró, 1997).

Las personas se distinguen porque pueden estar implicadas hacia la tarea o hacia el ego. Las personas implicadas hacia la tarea tienden a juzgar lo competentes o capaces que son, mediante un proceso de autocomparación, tomándose a sí mismas como punto de referencia, lo que está íntimamente ligado al intento de hacer la tarea lo mejor que uno pueda, por lo que cuanto mayor sea el esfuerzo, mejor será el desarrollo de la habilidad. Éxito y fracaso dependerán del esfuerzo realizado y del nivel de dominio y aprendizaje de la tarea (Peiró, 1997).

Por el contrario, las personas orientadas al ego, diferencian activamente los conceptos de esfuerzo y capacidad al enfrentarse a la tarea. La preocupación principal de estas personas es validar su capacidad (Ames, 1992), y se perciben como competentes, si demuestran que son superiores en comparación con otras personas, o con menos esfuerzo. Éxito sobre los otros y mínimo esfuerzo serían las principales fuentes de percepción de alta competencia (Nicholls, 1989). La orientación a la tarea o al ego no es algo innato, sino adquirido durante el proceso de socialización y se debe en gran parte a la acción socializadora de los otros más significativos.

Esta afirmación es coherente con la idea de Bednar, Wells y Peterson (1989) de que los sentimientos de autovaloración y de capacidad están estrechamente asociados a unas relaciones paterno-filiales basadas en la aceptación, el afecto, normas racionales y altas expectativas (Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Katz y Chard, 1989; Rosenholtz y Simpson, 1984), y con el hallazgo de Scheck, Emerick y El- Assal (1973) que asociaba positivamente el apoyo de los padres con locus de control interno.

La autoeficacia nos indica si nos sentimos capaces para abordar con éxito las

demandas situacionales (Bandura, 1994), es protectora de la autoestima (Eden y Aviram, 1993) y es precursora de actitudes y de la conducta (Blustein y Noumair, 1996; Blustein, Prezioso y Schultheiss, 1995). Lo que conduce a un individuo a actuar, es la creencia de que es capaz de realizar una conducta determinada (autocompetencia), unida a una expectativa de que esa conducta conducirá a una meta determinada (expectativa de resultado). La meta es, para Maher (1984), el núcleo motivacional de la acción; es decir, qué espera la persona conseguir de la realización de una actividad, cuál es el valor de la actividad, y cómo la persona define el éxito o el fracaso en una situación (Peiró, 1997). Se considera que la autoeficacia percibida es uno de los predictores más robustos en adolescentes (Bungun, Pate, Dowda y Vicent, 1999; Kim, Miller, Ogletree y Welshimer, 2002; Trost, Pate, Dowda, Ward, Felton y Aunders, 2002).

La autocompetencia es un concepto similar al de autoeficacia percibida (Bandura, 1977,1986) y se refiere a la percepción de que uno es fuente de poder y eficacia, a la creencia de una persona de que puede ejercer el control sobre acontecimientos importantes de la vida. La autocompetencia es el aspecto instrumental de la autoestima: la medida en que el individuo es bueno porque es capaz de hacer algo (Aramburo y Guerra, 2002).

Las expectativas de autoeficacia fueron formuladas para responder a hipótesis tales como; qué conducta se iniciará, cuánto esfuerzo será realizado y cuánto de éste será mantenido, pese a los obstáculos o a las experiencias aversivas. La experiencia personal no es pues aquí un rasgo pasivo, sino un aspecto dinámico, que interactúa de forma compleja con el ambiente, así como con mecanismos motivacionales, auto-reguladores y con el feedback procedente de tareas realizadas. La autoeficacia percibida es un criterio acerca de las aptitudes personales, determinando qué es lo que hacemos, a partir de las habilidades que poseemos.

Bandura sugiere que las expectativas de autoeficacia varían a lo largo de las tres dimensiones principales:

a) Magnitud, o grado de dificultad de las tareas o de los comportamientos que un individuo se siente capaz de realizar. Las expectativas de eficacia de distintos individuos, pueden limitarse a tareas simples, medianamente difíciles o llegar hasta las más exigentes.

b) Fuerza, o confianza que una persona tiene en sí misma o en la estimación de sus

logros. Las expectativas débiles, se anulan fácilmente por las experiencias que las niegan, mientras se predice que los individuos que poseen unas expectativas fuertes de dominio, perseverarán en sus esfuerzos a pesar de las experiencias en contra que puedan expresarse.

c) Generalidad, o rango de situaciones que una persona considera ser capaz de dominar por sí misma. De hecho, algunas experiencias crean expectativas de dominio muy limitadas, mientras que otras, causan un sentido de la eficacia que se extiende más allá de la situación específica de tratamiento.

La autoeficacia percibida es una expectativa de eficacia, no de resultado. Es un juicio emitido sobre la propia capacidad para alcanzar un cierto nivel de ejecución, mientras que las expectativas de resultado, hacen referencia a las consecuencias más probables que producirá dicha ejecución (reconocimiento social esperado, los aplausos, los trofeos, y la propia satisfacción).

Bandura (1982), reconoce el rol de las expectativas de resultado, argumentando que éstas dependen usualmente de un gran número de autopercepciones aptitudinales, aunque generalmente son menos importantes en la determinación de la conducta. Las expectativas de eficacia y de resultado se diferencian, ya que una persona puede creer que seguir un curso de acción determinado producirá ciertos resultados, pero se inhibirá en su acción desde el momento que piense que carece de habilidades necesarias para ejecutarla. Cualquier tipo de conducta puede ser predicha mejor considerando ambos tipos de creencias, las que se centran en la autoeficacia y en los resultados. Posteriormente, Bandura incorpora el concepto de "juicios de resultado" y la posibilidad de obtenerlos en el ambiente; la combinación de ambos producirá efectos psicológicos diferentes, (Bandura 1982).

Un alto sentido de eficacia personal y un ambiente que responda reforzando las conductas, producirá una activa responsividad. Con un alto sentido de eficacia, ante un ambiente con baja capacidad de respuesta, hará que las personas, aunque no puedan lograr lo que quieran en un principio, intensifiquen sus esfuerzos y si es necesario intenten cambiar el ambiente.

Por último, si se combinan bajos juicios de eficacia con una baja responsividad ambiental, resulta en apatía y resignación. Por contra, cuando hay buenas posibilidades de

obtener un resultado pero se tienen bajas percepciones de autoeficacia, se producen autodevaluaciones y abatimiento.

4.16 FACTORES QUE INFLUYEN EN LA AUTOEFICACIA PERCIBIDA

El conocimiento de los juicios de autoeficacia se basa en cuatro fuentes principales de información: los logros de ejecución, la experiencia vicaria, los estados fisiológicos y la persuasión verbal.

Las ejecuciones son la mayor fuente de información de autoeficacia ya que se basan en experiencias personales de dominio, (Bandura, 1977; Biran y Wilson, 1981; Feltz, Landers y Raeders, 1979). El éxito eleva las expectativas de dominio, mientras que el fracaso las disminuye. La influencia del fracaso en la autoeficacia depende, en parte, del momento y del patrón de experiencias en las que se da el fracaso. Así, el éxito repetido reduce la influencia del fracaso, mientras que fracasos ocasionales anulados por esfuerzos posteriores, pueden reforzar la persistencia automatizada al darse cuenta la persona, por experiencia, de que incluso los obstáculos más difíciles pueden superarse con un esfuerzo continuado.

Nicholls y Miller (1984) señalan que los individuos tienden a considerar el esfuerzo dispensado en una actividad, como inversamente proporcional a sus capacidades. En este sentido, (desde una perspectiva cognitiva social), esfuerzo y dificultad de la tarea actúan como transmisores de la información de autoeficacia, e influyen en la ejecución, mediante sus efectos en las autopercepciones de eficacia (Bem, 1972; Frieze, 1976; Weiner, 1979). Estos autores anotan que el individuo infiere una alta autoeficacia, a partir del éxito alcanzado en tareas difíciles en las que ha desarrollado un esfuerzo mínimo, e infiere baja autoeficacia cuando tiene que trabajar intensamente para dominar tareas relativamente sencillas en condiciones favorables.

Viendo o imaginando que otras personas actúan con éxito, es posible que se incremente la autopercepción de eficacia del observador y llegue a creer que también él posee la capacidad suficiente para dominar actividades similares (Bandura, Adams, Hardy y Howells, 1980; Kazdin, 1975). La información derivada vicariamente altera la

autoeficacia percibida, no por comparaciones sociales, sino porque nos informa sobre la naturaleza y la predictibilidad de los hechos ambientales.

En este sentido, Suls y Miller (1977) señalan que las evaluaciones de eficacia, frecuentemente no se basan en experiencias comparativas en cuanto al rendimiento, sino en la similitud con características personales del modelo, supuestamente predictoras de la capacidad de ejecución. En relación a la autoeficacia existen gran cantidad de aspectos del modelo que pueden afectar el desarrollo de nuestras expectativas:

- La conducta modelada con resultados claros, transmite más información sobre la eficacia que si los efectos de las acciones modeladas son ambiguos.
- En las investigaciones sobre los procesos vicarios, observar a una persona que realiza actividades con éxito, produce mayores mejoras comportamentales que observar las mismas ejecuciones modeladas sin consecuencias evidentes (Kazdin, 1974c, 1975).
- El modelado que utiliza varios modelos, donde los sujetos observan cómo, actividades consideradas peligrosas repetidamente, parecen seguras al ser realizadas por una variedad de modelos, es superior a la exposición a las mismas actuaciones llevadas a cabo por un modelo único (Bandura y Merlove, 1968; Kazdin, 1974a, 1975, 1976).
- Si personas que difieren ampliamente en sus características pueden tener éxito, entonces los observadores tienen una base razonable para aumentar su propio sentido de autoeficacia.

El arousal emocional, es otra fuente de información que puede afectar a la autoeficacia percibida al afrontar situaciones amenazadoras. Las situaciones estresantes, como puede ser un examen, una oposición o una competición o los momentos anteriores a la misma, crean un estado emocional que, según las circunstancias, ofrecen información sobre la propia competencia. Por lo tanto, el estado emocional es otra fuente de información que puede afectar a la autoeficacia percibida cuando el sujeto se enfrente a situaciones amenazantes. Debido a que un alto arousal generalmente dificulta la ejecución, los individuos esperan con mayor probabilidad el éxito cuando no están invadidos por un arousal aversivo.

La información de la actividad fisiológica variará en función de los factores que destaquen en ese momento y el significado que el individuo otorgue a los mismos. Si los

sujetos consideran la excitación fisiológica como signo de insuficiencia personal, tienen mayor probabilidad de que su autoeficacia percibida descienda, que aquellos sujetos que la consideran una reacción transitoria común ante una competición por ejemplo, que experimentan incluso las personas más competentes.

En la teoría del aprendizaje social, los miedos potenciales activan las experiencias de miedo, en gran parte, a través del autoarousal cognitivo (Bandura, 1969-1977). La autocompetencia percibida afecta a la susceptibilidad del autoarousal. Las personas que creen que son menos vulnerables de lo que pensaban en principio, tienen una tendencia menor a generar pensamientos negativos en las situaciones amenazantes. Los individuos que tienen miedos muy débiles pueden reducir las propias dudas y debilitar el autoarousal hasta el punto de actuar correctamente.

Por otro lado y siguiendo los planteamientos de la reformulación de la teoría de la indefensión aprendida, la exposición a situaciones de indefensión puede provocar una respuesta de ansiedad seguida de depresión (Seligman, 1975). Además, la ira también aparece relacionada con este fenómeno, siendo por lo tanto las respuestas de ansiedad y de ira las más frecuentes durante el tiempo que el sujeto no está seguro de la controlabilidad del resultado, dando lugar a la depresión cuando el sujeto ve que la situación es incontrolable, o cesando si éste piensa que es controlable.

La persuasión verbal se utiliza para inducir en el sujeto la creencia de que posee la capacidad suficiente para conseguir aquello que desea. La persuasión verbal posibilita alterar las expectativas de eficacia personal. Sin embargo, los cambios en la eficacia producidos por este método son mucho más débiles que las anteriores y que las que se adquieren con la experiencia personal, puesto que no ofrecen auténticas experiencias al sujeto en las que basar la información que se le proporciona. Tanto es así, que una experiencia de fracaso, o cualquier problema al afrontar objetos amenazantes, va a extinguir el intento propiciado por la sugestión verbal (Bandura, 1977b, 1981).

La persuasión verbal por sí sola, afecta muy limitadamente al cambio conductual y a la autoeficacia, sin embargo puede ser útil unida a la información correctiva. Solamente aquellos individuos que reciban ayuda para la realización de las acciones de forma efectiva, invertirán más tiempo y esfuerzo en mejorarlas; por contra, si tratamos de

incrementar por medio de la persuasión, las expectativas de competencia personal sin disponer de condiciones que faciliten una ejecución eficaz, con gran probabilidad nos veremos abocados a fracasos que desacrediten a las personas que realizan la persuasión y a minar la autoeficacia percibida de los sujetos.

Los terapeutas cognitivos emplean la "persuasión verbal", pero sólidamente afianzada en experiencias personales de éxito (Beck, 1976; Beck et al., 1979; Ellis, 1975). Las evaluaciones de la eficacia basadas en la persuasión, están en función de quién es el persuasor, de su credibilidad y de su grado de conocimiento en la actividad que se intente realizar.

4.17 AUTOEFICACIA Y OTROS SIGNIFICATIVOS

El grupo de iguales.- Por medio de la relación con sus iguales, el niño amplía el autoconocimiento de sus capacidades en extensión y en exactitud. Los compañeros que poseen más experiencia y son más competentes, proporcionan a los demás niños modelos eficaces de conducta. Además, los niños de la misma edad proporcionan baremos más útiles para realizar la evaluación comparativa y la verificación de su eficacia personal.

Craft y Hogan (1985) consideran que el autoconcepto de los alumnos está formado, en parte, por la comparación con otros en su entorno, por lo que proponen que los alumnos se agrupen con otros de similar habilidad para estimular autoconceptos altos. Cuando los alumnos interactúan con compañeros de capacidad similar a él, pero más seguros de sí mismos, tenderán a imitarlos (Harrop, 1977). Las autopercepciones están mediatizadas por los iguales (Weiss y Duncan, 1992), ya que, como señala Pierón (1998), la aptitud percibida se refiere a cómo un sujeto compara la suya con la de sus pares de su misma edad y sexo.

Esto mismo fue detectado por Marsh (1993) que con una muestra de 6.283 adolescentes confirmó la influencia de los iguales sobre las dimensiones física y académica del autoconcepto. También parecen existir diferencias sexuales en cuanto a la influencia socializadora en determinadas tareas, de los iguales. McPherson, Curtis y Loy (1989) encontraron que en la primera etapa de la adolescencia, la principal influencia la ejercían los sujetos del mismo sexo, especialmente en el caso de los varones, y que a partir de la

adolescencia media dicha influencia pasaba a manos del sexo contrario.

La selección de los compañeros fomenta la autoeficacia en actividades de interés mutuo, sin desarrollar otras potencialidades (Bandura y Walters, 1959; Bullock y Merrill, 1980; Ellis y Lane, 1963; Krauss, 1964). Las influencias son bidireccionales: la preferencia de asociación influye en la dirección en que se desarrollará la eficacia y, a su vez, la autoeficacia determina, en parte, la elección de compañeros y de actividades. Además los adolescentes son especialmente sensibles a la posición relativa que ocupan entre los compañeros con los que se asocian, para realizar actividades que determinan el prestigio y la popularidad (Bandura, 1987; Escartí y García Ferriol, 1994).

La escuela actúa como medio básico donde se cultiva y valida socialmente la eficacia cognitiva. Es el lugar donde los niños desarrollan sus competencias cognitivas y adquieren el conocimiento y las habilidades necesarias para la resolución de problemas, esenciales ambos para la participación eficaz dentro de la sociedad (Bandura 1987)

Uno de los principales objetivos de las investigaciones que se realizan en el terreno escolar, es clarificar la forma en que los distintos tipos de prácticas y de estructuras educativas influyen en el desarrollo de las competencias cognitivas y sociales. Las prácticas educativas deberían evaluarse no sólo por las habilidades y conocimientos que se imparten para su utilización en el momento presente, sino también para su influencia en las creencias del niño sobre sus capacidades, las cuales, a su vez, influirán en su forma de afrontar el futuro. De este modo los alumnos que desarrollen un firme sentido de autoeficacia, estarán bien dotados para poder confiar en su propia iniciativa de cara a la educación y poder evitar la torpeza de algunos adultos que prefieren mostrar la cantidad de cosas que no es capaz de hacer el adolescente en vez de observar los múltiples caminos que cada uno puede andar.

El vínculo entre la autoeficacia y la acción se corrobora por la relación existente entre las autopercepciones particulares de eficacia y la acción correspondiente, o por las correlaciones entre las autopercepciones de eficacia globales y la conducta global.

Según Bandura, Reese y Adams (1982), las autopercepciones de eficacia actúan como mediadores cognitivos de la ejecución. El aumento en los niveles de autoeficacia percibida, aumenta también progresivamente los logros de la ejecución. Estos autores

señalan que el análisis de los logros de la ejecución y los cambios en la autoeficacia percibida, revelan que las autopercepciones de eficacia, no son meros reflejos de las acciones pasadas sino que, muchas veces exceden los logros reales de estas ejecuciones; algunas están por debajo de ellos y sólo de vez en cuando coinciden con éstos, en función de la evaluación cognitiva de los hechos producidos.

Cuando el individuo está muy seguro de sus capacidades, permanece constante en su percepción de eficacia y persevera, a pesar de que fracase una y otra vez en problemas que no tienen solución (Brown e Inouye, 1978). Si las autopercepciones de eficacia fueran simplemente reflejos de las ejecuciones pasadas, en estos casos descendería la percepción de eficacia de forma importante al descender la ejecución. Debido a que el individuo resulta más influido por la forma de interpretar sus éxitos y sus fracasos en la ejecución de una actividad que por los logros de ejecución per se, no es raro que la autoeficacia prediga la conducta futura mejor que las ejecuciones pasadas (Bandura, Reese y Adams, 1982; Kendrick, Craig, Lawson y Davidson, 1982; McIntyre, Lichtenstein y Mermelstein, 1983; Schunk, 1984b; Williams, Dooseman y Kleifield, 1984).

Un problema común en los experimentos sobre la causalidad y los procedimientos incrementadores de la autoeficacia es la credibilidad de la tarea. Los procedimientos de modelado causal, (Bentler, 1980), ayudan a potenciar la investigación de la direccionalidad de las relaciones entre las autopercepciones de eficacia y las acciones. Una estrategia de investigación mide el rendimiento de los individuos con la misma habilidad, pero con distintas percepciones de sus capacidades. La inclusión de un factor trivial desprovisto de información relevante para influir en la competencia del individuo es utilizable como estrategia para modificar el nivel de autoeficacia percibida, lo cual se reflejará en el grado de perseverancia en la tarea encomendada a los sujetos. En este sentido, en un estudio realizado por Cervone y Peake (1975a) se demuestra que cuanto más elevadas son las autopercepciones de eficacia inducidas, mayor es la perseverancia del sujeto en los problemas difíciles y sin solución.

La modificación de las autopercepciones de eficacia mediante técnicas de persuasión verbal, arroja datos que clarifican la cuestión de la causalidad. Weinbreg y sus colaboradores demuestran que los cambios en la resistencia física que se producen en las situaciones competitivas están mediados en parte por las autopercepciones de eficacia

(Weinbreg, Gould y Jackson, 1979; Weinbreg, Yukelson y Jackson, 1980). Estos autores señalan que las autopercepciones de eficacia elevadas ilusoriamente en las mujeres, y disminuidas ilusoriamente en los hombres anulan las grandes diferencias preexistentes en función del sexo en cuanto a la fortaleza física. Los resultados de estos experimentos con distintos grupos de población y áreas de funcionamiento diferentes, probablemente están proporcionando pruebas empíricas convergentes de que las percepciones de autoeficacia están contribuyendo al nivel de funcionamiento psicológico.

En un estudio realizado por Musitu et al. (1990) intentaron analizar las distintas expectativas de eficacia personal que manifiestan los adolescentes en función del sexo, edad, tipo de centro y nivel escolar, con respecto a dominios diferentes de competencia personal. La muestra estaba formada por 424 sujetos de ambos sexos. De los resultados de este estudio se infiere la existencia de diferencias en las expectativas de autoeficacia en los adolescentes en función de las variables estructurales analizadas.

Respecto a la percepción de autoeficacia en función del sexo del sujeto, las diferencias significativas se manifiestan en las expectativas de logro y en el sentimiento de eficacia para realizar actividades deportivas, siendo la percepción en ambos casos superior en los varones respecto a las mujeres. Estos datos son de suma relevancia, teniendo en cuenta la investigación realizada por Hackett et al. (1985). Este autor señala que, en el género se refleja la diferente socialización tanto del rol sexual, como de la preparación escolar, teniendo ambas variables influencias diversas en la autoeficacia percibida (Soto, 1990).

En el caso de la edad, cabría destacar las diferencias encontradas en los factores de interacción familiar, de tal forma que los hermanos mayores manifiestan en este factor una autoeficacia inferior con respecto a los que tienen edades inferiores. En este sentido, como señalan Suls y Mullen (1982), resulta fundamental examinar las constantes autoevaluaciones de las capacidades que realizan los sujetos de edad media, con respecto a los individuos más jóvenes mediante la comparación social.

Las diferencias en la percepción de autoeficacia en función del tipo de centro se presentan, en la confianza para resolver un vasto número de problemas y en la seguridad de la propia capacidad del individuo. Según los datos, los sujetos de los centros privados

expresan tener mayor capacidad en diversos factores, sin embargo, los sujetos que cursan sus estudios en centros públicos manifiestan que sus ideas y opiniones son en gran medida aceptadas para resolver los conflictos familiares (Musitu et al. 1990).

En definitiva, se está subrayando la importancia de las percepciones de eficacia para predecir las variaciones conductuales, el nivel de cambio efectivo, y las variaciones en la ejecución de las distintas tareas en el funcionamiento psicosocial del adolescente.

4.18. AUTOESTIMA FÍSICA EN LA ADOLESCENCIA.

Uno de los principales aspectos que contribuyen al desarrollo del autoconcepto es la maduración física. Así la apariencia física es una de las claves en la relación interpersonal y en la integración en el mundo de los iguales (Berk, 1997). La imagen corporal contribuirá decisivamente a la valoración de sí mismo, al bienestar psicológico, a la salud mental y a la afirmación de la identidad (Luján, 2002).

La autoestima física se va desarrollando paralelamente a la maduración corporal (Marchago, 2002), ya que las características físicas y las experiencias corporales están siempre presentes en las autodescripciones de las personas (Harter, 1998). Por otra parte, la realidad y la experiencia somática son algunas de las bases sobre las que se construye el autoconcepto físico.

En la base de todos los modelos multidimensionales del autoconcepto físico se encuentran las autopercepciones, tanto de apariencia como de capacidad física, por lo que una estrategia para la mejora del autoconcepto físico, y del autoconcepto general, es mejorar dichas autopercepciones. La preocupación por la apariencia física y el deseo de presentar una imagen corporal acorde con los estándares sociales (Giddens, 1991; Sparkes, 1997; Bordieu, 1984, Leary, 1995) puede convertirse en causa de insatisfacción y desajuste, afectar negativamente al autoconcepto, y generar dificultades de índole personal y social en los individuos.

En la adolescencia el desarrollo físico va a influir en las relaciones del adolescente con su familia y en el propio funcionamiento familiar (Paikoff y Brooks-Gunn, 1991). En este sentido, Adams, Gullota y Markstrom-Adams (1994) desde una perspectiva dialéctica-interaccional propusieron cinco fases en la pubertad que a su vez repercuten sobre la autoestima adolescente:

- El desarrollo físico influye en las expectativas de los otros significativos del adolescente.
- El estado de la maduración fisiológica influye en las percepciones de los otros.
- Las percepciones de los otros influyen en las autovaloraciones del adolescente.
- Los adolescentes experimentan tensión cuando su autopercepción se diferencia de la de los otros.
- El crecimiento psicológico implica la asimilación de los cambios físicos, la autopercepción del cambio, y la percepción de los otros del cambio.

Los diferentes modelos de autoestima física propuestos por la investigación (Nelson, 1994; Fox, 1988a, 1988b; Marsh y Shavelson, 1985; Marsh, 1986; Marsh y Jackson, 1986; Marsh y Peart, 1988; Harter, 1985) han coincidido en señalar la existencia de dos subdominios, o dimensiones, de ésta: la *apariencia física* y la *habilidad física*. Estas dos dimensiones coinciden, también, con la estructura factorial encontrada por García y Musitu (1999) en el desarrollo del cuestionario AF-5.

A partir del desarrollo de los modelos multidimensionales del autoconcepto (Song y Hattie, 1984; Hattie, 1992; Harter, 1982a, 1982b; Pallas, Entwisle, Alexander y Weinstein, 1990; Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Marsh y Shavelson, 1985) se ha producido un importante avance de la investigación sobre la autoestima física.

El autoconcepto físico es una representación mental que se elabora al integrar la experiencia corporal y los sentimientos y emociones que ésta produce (Marchago, 2002). Esta representación mental es multidimensional y jerárquica (Harter, 1985). Cada área está dividida en subáreas que, a su vez, presentan diferentes niveles, de modo que según descendemos en la organización jerárquica, vamos encontrando percepciones más específicas (Fox y Corbin, 1989).

Los adolescentes constituyen un grupo de riesgo, que sobrevalora sus dimensiones corporales, se siente insatisfecho con su cuerpo y/o apariencia física, desea perder peso, pretende reducir volumen corporal y se somete a dietas restrictivas. Esta tendencia es más evidente en la cultura occidental (Langer, Warheit y Zimmerman, 1991), pero no deja de estar presente en otros ámbitos (Mao, 2000; Latzer y Shatz, 2001). En recientes estudios se ha detectado que la preocupación por el peso, la dieta y la imagen corporal ya está presente

en niños de 6 a 9 años (Lucero, Hill y Gerrero, 1999), con especial incidencia en las chicas (Adams, Sargent, Thompson, Richter, Corwin y Rogan, 2000).

Para Harter (1993) la apariencia física está continuamente expuesta a los demás y a nosotros mismos, y es poco susceptible de manipular por la persona, en comparación con otras dimensiones del Self, que el sujeto puede hacer más o menos visibles en función de las situaciones con el objeto de mejorar su deseabilidad social, por lo que los cambios fisiológicos que se producen en la adolescencia, pueden contribuir a incrementar la inseguridad adolescente (Marchago, 2002). De hecho, Harter (1993) comunica que uno de los mejores predictores de la autoestima es la apariencia física, en especial en mujeres.

Varias investigaciones pueden ayudar a esclarecer esta influencia. La autoimagen corporal es una parte muy significativa y relevante para las personas y está estrechamente vinculada con la autoestima, en especial para las mujeres (Cardenal, 1999), cuyas autopercepciones sobre la propia imagen corporal, estarían más diferenciadas que en los hombres (Koff, Rierdan y Stubbs, 1990). Se han encontrado diferencias en cuanto a la estructura del autoconcepto físico adolescente entre chicos y chicas (Crain, 1996; Lee, May y Carter, 1983; Mendoza, sagrera y Batista, 1994; Casimiro, 2000). Así Pallas, Entwisle, Alexander y Weinstein (1990) informaban de que los chicos tenían una autoestima física más alta que las chicas en las dimensiones Capacidad atlética y Apariencia física. Esto es consistente con la aportación de Gurman y Balban (1990) que indicaban que los chicos tienden a sobreestimar más que las chicas su atractivo físico, y explicaban esta diferencia por el mayor feedback que reciben las chicas sobre esta dimensión.

Diversas investigaciones, han puesto en relación las autopercepciones con las influencias de los otros significativos y en especial con las relaciones paterno-filiales. Estas relaciones están mediadas por la cultura, la edad y el sexo del adolescente. Se ha confirmado que existen factores psicosociales relacionados con la autopercepción física: Varni y Setoguchi (1991) encontraron que el apoyo social prestado por los padres, los iguales y los profesores explicaban el 78 % de la autopercepción física en niños y adolescentes. Estas diferencias en autoconcepto físico pueden deberse a patrones de desarrollo físico y fisiológico diferentes, ya que el incremento de peso y altura es similar en niños y niñas desde el nacimiento hasta el comienzo del desarrollo puberal; al cual, las niñas llegan unos dos años antes (9.5- 12 años en niñas, y 11.5-14 en niños). A partir de

este momento, los incrementos en peso y altura no guardan relación con la edad, sino con el estadio de desarrollo puberal y difieren entre niños y niñas. Con la finalización del crecimiento al acabar la pubertad se alcanza la talla definitiva y su correspondiente peso. En esta etapa ambos sexos suelen incrementar normalmente de 1.5 a 2 Kg por año, acumulando un aumento de peso final de 20 a 25 kg en las niñas y de 23 a 28 kg. en los niños (Toussaint, 2000).

Franzoi y Shields (1984) señalaban que existen diferencias en la importancia de los diferentes subcomponentes de la autoimagen corporal entre chicos y chicas. Las fuentes influyentes sobre las autopercepciones físicas van variando a lo largo del desarrollo del niño y del adolescente.

Weiss y Ebbeck (1996) han documentado esta tendencia evolutiva señalando (1) que los niños menores de 10 años confían más en los comentarios adultos (sobre todo de los padres) para elaborar sus propios juicios sobre capacidad física, (2) que de los 10 a los 14 años confían más en la comparación con los pares, y (3) que de los 16 a los 18 años confían más en la información autorreferente. Así, mientras que en los chicos la mayor relevancia corresponde a las dimensiones fuerza y condición física, las dimensiones más relevantes en las chicas son el atractivo sexual, el peso y la condición física. Considerando que las muchachas confían en los comentarios adultos, es importante señalar la influencia de los padres como fuente de autovaloración (Brustad, 1996a), ya que la autopercepción física se ha identificado como mediador de la autoestima, siendo las chicas quienes presentaban mayor descontento hacia su cuerpo (Early, 1993; Cohn, Adler e Irwin, 1987; Heunmann, Shapiro, Hampton y Mitchel, 1966; Nylander, 1971; Marsh, Parker y Barnes, 1985).

Diversos trabajos han intentado subrayar la importancia de los factores biológicos, de los familiares, de las expectativas adversas y de los factores socioculturales como catalizadores de una imagen corporal negativa que puede desencadenar trastornos de la conducta alimentaria –TCA- (Gowers y Shore, 2001; Gardner, Stark, Friedman y Jackson, 2000; Thompson y Chad, 2000; Leung, Thomas y Waller, 2000). Entre todos estos, destaca, como factor muy importante, los comentarios y actitudes de los miembros de la familia, sobre todo de las madres.

En su estudio sobre poblaciones con carencia de miembros y utilizando el *Self-Perception Profile for Children* (Harter, 1985) y el *Self-Perception Profile for Adolescents* (Harter, 1988a), estos autores concluyeron que el aspecto físico percibido puede ser influido por el apoyo de padres, iguales y profesores, y éste a su vez puede influir en la adaptación psicológica (Varni y Setoguchi, 1991). A su vez, si la autopercepción física era alta, los niños presentaban mayor autoestima, menor sintomatología depresiva y menor ansiedad

También la salud física percibida podría estar influida por variables sociodemográficas, sociales, psicológicas y de capacidad física, destacando el sexo, el nivel de ingresos y las relaciones con los padres (mayor poder predictivo) tal y como demostraron Vingilis, Wade y Adlaf (1998) en un estudio con 840 adolescentes canadienses.

La asociación entre el atractivo físico percibido y la autoestima global ha sido demostrada en todas las edades y refleja la importancia de la apariencia física (Harter, 1993a; Hagborg, 1993). Las mujeres tenderían a valorar sus cuerpos en función de su atractivo, mientras que los hombres lo harían por su capacidad operativa sobre el medio externo (Erikson, 1980; Lerner, Orlos y Knapp, 1976). Esta diferente valoración haría, consciente o inconscientemente, que las mujeres estén sometidas a una mayor presión para alcanzar los estándares convencionales referidos al atractivo físico (Davis y Katzman, 1997; Faust, 1983). Sands, Tricker, Sherman, Armatas y col., (1997) encontraron que estas diferencias sexuales en la imagen corporal se producen ya antes de la pubertad. En este sentido, Wood, Becker y Thompson (1996) hallaron que las niñas de 8 a 10 años ya mostraban una menor autoestima, menor satisfacción corporal y una mayor discrepancia entre el "yo real" y el "yo ideal". Estas diferencias se mantienen consistentes incluso en adultos de 20 a 34 años (Stowers y Durm, 1996). Parece que las diferencias sexuales en la asociación entre autoestima e imagen corporal muestran un patrón evolutivo determinado por la maduración y el desarrollo. Así, dichas diferencias, presentes a los 12 años (Ritvo, 1977; Rosenbaum, 1979), y aún antes (Wood, *et al.*, 1996), desaparecen a los 14 años (Koff, *et al.*, 1990), posiblemente debido a las diferencias madurativas entre chicos y chicas (Cardenal, 1999), para reaparecer a partir de los 16 años (Lerner y Karabenick, 1974; Watkins, Kan y Ismail, 1996).

Stein (1996) informó de que las personas atractivas y las que tienen mayores habilidades físicas suelen gozar de mayor popularidad, reciben un trato preferente y se les atribuyen más cualidades positivas que a los no atractivos. De hecho, para Baumeister (1993) la falta de atractivo es una limitación, y predispone a la marginación y al aislamiento social, lo que repercutiría sobre la autoestima.

También Rierdan y Koff (1997) comunican que los adolescentes atractivos (1) suelen ser percibidos por los demás como más cálidos, amigables, exitosos e inteligentes; (2) muestran mayor adaptación personal y social; y (3) son mejor aceptados y valorados por sus profesores e iguales. Además, Fox (1997) mostraba que una autoimagen física positiva estaba asociada al bienestar psicológico, al ajuste emocional, a relaciones sociales satisfactorias, a influencia social y a sentimientos de eficacia y autocompetencia y, por el contrario, una baja autoimagen se asociaba a sentimientos de inferioridad y depresión, a problemas alimentarios, a retraimiento y fobia social, a problemas de identidad de género, a ansiedad e inseguridad en las relaciones sociales y sexuales y a trastornos obsesivo-compulsivos.

Abell y Richards (1996) han encontrado unos resultados contradictorios, según los cuales los hombres tendrían una peor imagen corporal que las mujeres, que explican por el deseo masculino de ser más fuertes y duros. No obstante, la mayoría de investigaciones han mostrado que las mujeres tienen una peor imagen corporal que los chicos (Brooks-Gunn, 1992; Clifford, 1971; Davis y Katzman, 1997; Simmons y Blyth, 1987; Tobin-Richards, Boxer y Petersen, 1983; Polce-Lynch, Myers, Kilmartin, Forssmann-Falck y Kliever, 1998).

Las chicas, en general, presentan autopercepciones referidas a sus cuerpos más negativas que los chicos (Kearney-Kooke, 1999), siendo el peso un factor muy importante en la imagen corporal en éstas (Mendelson y White, 1985). Para Freedman (1984), las muchachas tienden a dar demasiada importancia al atractivo físico debido a una cierta presión social (popularidad, relaciones heterosexuales). Esto podría explicar que Lerner y Karabenick (1974) encontrasen relaciones significativas entre atractivo físico y autoconcepto en chicas pero no en chicos.

La baja autoestima mediatiza negativamente las autopercepciones por lo que empeora la autoimagen corporal y aumenta la preocupación y la ansiedad por la apariencia física (Davis, 1997). Entre las causas y circunstancias que contribuyen a la formación y mantenimiento de una baja autoimagen física y que fomentan el malestar y la insatisfacción afectiva se han identificado (Cash, 1990; Slade, 1994; Raich, 2000; para una revisión ver Marchago, 2002):

- Los valores y los modelos físicos, frecuentemente irreales, que propone el medio sociocultural.
- La necesidad de agradar y de seguir los modelos y cánones de belleza, especialmente las chicas.
- Experiencias habidas en la infancia y en la adolescencia relativas a los rasgos físicos, en el contexto de las relaciones familiares, escolares y sociales.
- Educación familiar muy exigente en los aspectos corporales.
- Autopercepciones y autovaloraciones negativas de su realidad física que llevan a ignorar los rasgos positivos y a centrar la atención sobre los negativos, a compararse con los demás y a generalizar y magnificar las limitaciones físicas objetivas o subjetivas.
- Pensar que se es rechazado por los demás a causa de las propias características físicas.
- Actitudes, juicios, creencias y lenguaje interior sobre la propia realidad física.
- Atribuciones erróneas acerca de lo que los demás piensan sobre nosotros.
- Características personales como inseguridad, ansiedad, perfeccionismo exagerado, que impiden ver las limitaciones normales.
- Falta de atractivo físico, aunque no sea objetiva, algunas enfermedades, retrasos o adelantos en el desarrollo físico, accidentes, problemas físicos, sobrepeso.
- Historia y experiencias sobre la realidad corporal (fluctuaciones de peso, éxitos y fracasos relacionados con la experiencia física...).

Cooper, Taylor, Cooper y Fairbum (1987) y Cooper y Goodyear (1997) han documentado la influencia de la insatisfacción por la imagen corporal, tanto en su dimensión perceptiva como en su dimensión emocional o afectiva, en el desarrollo de los trastornos de la alimentación y en otros problemas emocionales relacionados con la baja autoestima durante la adolescencia (Cash y Green, 1989; Whitaker, Davies, Shaffer, Jonson, Abrams, Walsw y Talikow, 1989). Estos procesos subyacentes a dicha interacción

parecen relacionar estrechamente ambas dimensiones (la perceptiva y la afectiva) con la distorsión de la imagen corporal (Thompson, Altabe, Jonson y Stormer, 1994; Williamson, Barker, Bertman y Gleaves, 1995; Stormer y Thompson, 1996).

La imagen corporal se forma a través de interacciones sociales y del feedback que recibe el individuo acerca de su propio cuerpo (Lerner y Jovanovic, 1990). Por lo tanto, la instauración de un descontento normativo (Gracia, Marco y Fernández, 1999) se iniciaría en la infancia y adolescencia por la presión hacia un determinado patrón estético que tendría como trasmisor el entorno familiar, mediante unas actitudes maternas que podrían propiciar trastornos de la imagen corporal en las hijas (Striegel, Silberstein y Rodim, 1986; Pike y Rodin, 1991; Rabinor, 1994). En este sentido, determinados estudios (Rieves y Cash, 1996; Rozin y Fallon, 1988) han descubierto correlaciones entre el grado de satisfacción corporal de las madres y el de sus hijas, tal vez por compartir similares ideales estéticos. Consecuentemente, y para ayudar a los adolescentes en sus dificultades con su imagen corporal, se ha señalado la importancia que tiene el explicar la relevancia de la herencia en las características y rasgos físicos y alertar a los jóvenes acerca de lo irreales e “imposibles” que son los modelos estéticos propuestos por los medios de comunicación y, en este sentido, ayudarles a que se propongan metas de desarrollo físico personal más que metas comparativas.

Los individuos desarrollan una imagen corporal (normal o deformada) en el contexto de la vida en familia (Haworth-Hoepfner, 2000; Gable y Lutz, 2000) donde la familia, como mediadora de la cultura, influye sobre el desarrollo de la identidad personal, contribuyendo a la formación de la autoestima. Así la familia reproduce patrones culturales acerca del peso, de su control, de la actividad física, y del consumo de televisión – inactividad – (Robinson, 1999).

Aunque se conoce que la asociación entre autoestima e imagen corporal está mediatizada por la clase social, la raza y el género (Stevens, Kumanyka y Keil, 1994; Major, Barr, Zubeck y Babey, 1999), en general, la mayoría de estudios sobre las relaciones entre familia y autopercepciones sobre el atractivo físico, han dejado sin respuesta la pregunta de si el funcionamiento familiar ejerce influencia sobre las preocupaciones acerca de la autoimagen física (Rodríguez y Beato, 2002).

Con chicas adolescentes de 14 años, Rodríguez y Beato (2002) encontraron que los factores relacionados con la insatisfacción hacia la imagen corporal, eran la baja autoestima y el percibir un mayor grado de control y exigencia por parte de la madre; sin embargo esta relación desaparecía a los 16 años. Por otra parte, otros estudios afirman que las percepciones que las adolescentes tienen de las relaciones familiares, están asociadas a la imagen corporal (Byely, Bastiani, Graber, y Brooks-Gunn (2000). Las relaciones negativas con los padres, en chicas adolescentes, están asociadas a una pobre imagen corporal y al seguimiento de dietas (Archivald, Graver y Brooks, 1999; Byely, et al., 2000).

Hahn-Smith y Smith, (2001), comparando 410 chicas hispanas y angloamericanas de 8 a 13 años, encontraron que la identificación con la madre se relaciona positivamente con alta autoestima en las hijas adolescentes y negativamente con problemas alimentarios y descontento corporal. Otras conclusiones del estudio fueron (1) que las madres con alta autoestima tendían a tener hijas con alta autoestima, (2) que las madres de muchachas con baja autoestima física presentan mayor discrepancia entre la figura real de sus hijas y la figura que las madres consideran ideal (atractiva), y (3) que las chicas que aspiran a ser como sus madres, en términos de rasgos de personalidad, se sienten mejor consigo mismas y están más satisfechas con sus cuerpos que las chicas con baja identificación maternal.

A la luz de todos estos estudios, es posible concluir que una educación familiar muy exigente en los aspectos corporales y físicos puede contribuir al malestar hacia el propio cuerpo, y a la insatisfacción corporal, afectando negativamente a la autoestima (Marchago, 2002, Cash, 1990; Slade, 1994; Raich, 2000).

4.19 DIFERENCIAS SEXUALES EN LA AUTOESTIMA ADOLESCENTE

El desarrollo psicosexual es parte de la formación de las personas e incide en su autorrealización. El mismo se articula con el desarrollo físico (genitalidad, cambios hormonales, etc.) y el contexto sociocultural, de allí que la información, considerando el medio o entorno donde se desarrolla, cumple un rol preponderante en el tratamiento de este tema.

La sexualidad humana está presente siempre, de un modo u otro en cada instante de la vida, en los vínculos que construimos, en nuestros momentos de mayor goce y a veces también en los de mayor sufrimiento. Tiene que ver con los espacios sociales más importantes que creamos con el devenir de nuestra existencia: la pareja, los hijos, la familia, [...] La sexualidad, nos acompaña desde el primero hasta el último día de nuestra vida [...].”

Destacamos la importancia de la sexualidad en la adolescencia considerando los cambios corporales y emocionales que se producen. La sexualidad aparece vinculada a la satisfacción de sus deseos, movilizados por la búsqueda de nuevas vivencias. El adolescente presenta por sus propias características dificultades para dar respuesta a estos deseos y emociones.

Aunque algunos autores no han hallado indicios de la existencia de diferencias sexuales en cuanto a autoestima adolescente (Fenzel y Blyth, 1986; Hagborg, 1993; Rust y McCraw, 1984; Lerner, Sorell y Brackney, 1981), durante las últimas décadas del siglo XX se han obtenido suficientes pruebas de la existencia de dichas diferencias sexuales (O'Malley y Bachman, 1979; Cairns, McWhirter, Duffy y Barry, 1990; Eccles, Wigfield y Flanagan, 1989; Labouvie, Pandina, White y Jonson, 1990; Nottelman, 1987; Wigfield, Eccles y McIver, 1991; Richman, Clark y Brown, 1985; Rosenberg y Simmons, 1975; Maccoby y Jacklin, 1974; Blyth, Simmons y Carlton-Ford, 1983; Simmons, 1987; Dukes y Martínez, 1994).

Similares diferencias se han hallado para otros constructos psicológicos estrechamente relacionados con la baja autoestima como la depresión (Kazdin, 1987; Peterson, Kennedy y Sullivan, 1991; Greene, 1990), el suicidio (Lester y Gatto, 1989) y la falta de seguridad en sí mismo (Maccoby y Jacklin, 1974; Gilligan, Lyons y Harmer, 1990; Gilligan, 1982, y Blyth, Simmons y Carlton-Ford, 1983).

En general, se acepta que las adolescentes sufren una caída de la autoestima más pronunciada que los chicos (Backes, 1994; Orestein, 1994; Rothenberg, 1997; Debold, 1995) y que esta caída es más pronunciada en la adolescencia media y tardía (Simmons y Rosenberg, 1975; Rosenberg y Simmons, 1975). Aunque algunos autores se han mostrado precavidos ante tales afirmaciones, al sugerir que las diferencias de género pueden deberse

a una conceptualización unidimensional del autoconcepto, o a la utilización de instrumentos diseñados para chicos (Marsh, 1989), o al atribuir las diferencias a la influencia de estereotipos sociales (Crain, 1996), parece existir un amplio consenso que acepta que la autoestima disminuye significativamente en la adolescencia tanto en chicos como en chicas (Gilligan, 1982; Brown y Gilligan, 1992; Robertson, 1992), pero que esta pérdida es más dramática y tiene efectos a más largo plazo en las chicas.

Según Brown y Gilligan (1992), las adolescentes se encuentran en riesgo de perder su vitalidad, su resistencia, su inmunidad a la depresión, su sentido de sí mismas y su carácter. Esto puede deberse a diferencias en los procesos de socialización masculina y femenina (Hutton, Gougeon, Mahon y Robertson, 1993; Orestein, 1994; Bailey, 1993; Sadker y Sadker, 1986, 1994). Incluso algunos autores proponen que realmente existen dos procesos de socialización distintos según el sexo (Gilligan, 1982; Miller, 1986, Wood y Karten, 1986; Spence, 1993) y que la teoría e investigación sobre el desarrollo adolescente, se ha basado principalmente en investigaciones sobre muchachos blancos (Kearney-Cooke, 1999), cuyos resultados se han generalizado hacia las chicas (Johnson y Ferguson, 1990).

Orestein (1994) ha señalado que las niñas tienen una percepción positiva de sí mismas durante los estudios primarios, pero que a partir de los 12 años su autoconfianza y su autoimagen física decaen. Rothenberg (1997) afirma que la autoestima y el logro académico (también Backes, 1994) de las chicas sufren un descenso significativo durante la adolescencia temprana al encontrar en su estudio, que las chicas experimentaban mayor tensión, eran dos veces más propensas a la depresión y cuatro veces más proclives al suicidio que los varones.

En diferentes estudios realizados en Estados Unidos se ha detectado que, en la adolescencia temprana, las niñas sufrían una caída en la autoestima y en el logro académico (AAUW, 1991b; Melponeme Institute, 1996; Backes, 1994; Mullis y Jenkins, 1988). Esto podría explicarse por la percepción que desarrollan las chicas respecto a los roles sociales, y al estatus inferior de las mujeres en nuestras sociedades, (Debold, 1995), donde etnicidad, raza y clase social actuarían como factores diferenciales que mediatizan la interpretación de dicho estatus (Brown y Gilligan, 1992). Esto explicaría que dicha caída tenga mayor incidencia en adolescentes afroamericanas (AAUW, 1991a) y latinas (Orestein, 1994). Los estereotipos de género estarían continuamente actualizándose

(Smutny, 1995) y, especialmente, tendría incidencia sobre las niñas de clase media mediante el síndrome de niña buena / niña perfecta (Brown y Gillian, 1992; McDonald y Rogers, 1995).

En un meta-análisis, Wilgenbusch y Merrel (1999) encontraron que existen diferencias sexuales en autoconcepto, considerado multidimensionalmente, en función de la edad de los sujetos, lo que podría indicarnos la existencia de estructuras del autoconcepto diferentes para chicos y chicas (y edades).

Amezcu y Pichardo (2000) utilizando el cuestionario de *Autoconcepto Forma – A (AFA)* de Musitu, García y Gutierrez (1991) no encontraron diferencias significativas en autoconcepto académico entre chicos y chicas. En el mismo estudio, encontraron diferencias significativas favorables a los chicos en autoconcepto emocional y autoconcepto global, mientras que las chicas tenían mayor autoconcepto familiar que los chicos, lo que podría explicarse por una mayor satisfacción de las expectativas paternas, que facilitaría el desarrollo de un mayor sentimiento de autoaceptación en las hijas.

En general, los chicos presentan mayor grado de adaptación personal que las chicas, por lo que éstas presentarían mayores niveles de ansiedad, inestabilidad emocional o depresión (Pichardo, 2000; Rothenberg, 1997; Amezcu y Pichardo, 2000). Esto puede deberse a que las niñas inician la adolescencia (revisión y actualización de la imagen de uno mismo) dos años antes que los chicos (Calzada, Altamirano y Ruíz, 2001).

4.20 PROBLEMAS DE AJUSTE DURANTE LA ADOLESCENCIA

La O.M.S. define el concepto de *estilo de vida*, como «un modo general de vivir basado en la interacción entre las condiciones de vida en un sentido amplio y los patrones de conducta individuales determinados por factores socioculturales y características personales» (O.M.S., 1989). Por patrones conductuales entendemos formas recurrentes de comportamiento que se ejecutan de forma estructurada y que se pueden entender como hábitos, cuando constituyen el modo habitual de responder a diferentes situaciones (Mendoza, Sagrera y Batista, 1994; Rodríguez Marín, 1995). Desde este punto de vista, el estilo de vida saludable es el conjunto de patrones conductuales o hábitos que guardan una

estrecha relación con la salud en un sentido amplio, es decir, con todo aquello que provee el bienestar y desarrollo del individuo a nivel bio-psico-social.

Por su parte, por estilo de vida de riesgo se entiende el conjunto de patrones conductuales, incluyendo tanto conductas activas como pasivas, que suponen una amenaza para el bienestar físico y psíquico, y que acarrear directamente consecuencias negativas para la salud, o comprometen seriamente aspectos del desarrollo del individuo.

El análisis de los estilos de vida en la adolescencia debe realizarse teniendo en cuenta los sistemas que rodean al adolescente en desarrollo: familia, iguales y escuela (Grossman et al., 1992; Resnick et al., 1997).

Las variables que han sido tradicionalmente estudiadas en las investigaciones sobre estilos de vida en la adolescencia son: los hábitos alimenticios, el ejercicio físico y el deporte, el consumo de tabaco y el consumo de alcohol, el consumo de drogas ilegales, de medicamentos, la incidencia de accidentes de tráfico y la edad de inicio de las relaciones sexuales. Más recientemente se han incorporado otras variables, que apuntan más directamente a la protección de la salud y a la prevención del riesgo, como son la higiene dental, la prevención de embarazos y de enfermedades de transmisión sexual, los hábitos de descanso y las actividades de tiempo libre (Mendoza, Sagrera y Batista, 1994; Pastor, Balaguer y García-Merita, 1998). Por último, se tiende a incorporar indicadores de competencias socio-cognitivas, tanto individuales como relacionales, que podrían ir asociadas a los estilos de vida adoptados en la adolescencia. Entre las primeras están, por ejemplo, la percepción de la salud, el bienestar psíquico o la satisfacción con la imagen corporal de los adolescentes. Entre las variables relacionales están las percepciones de ajuste o desajuste al entorno familiar, escolar y al de los iguales.

El estudio de los estilos de vida de la población adolescente, es una pieza clave para apreciar el grado de aislamiento o de integración social que éstos presentan en la esfera familiar, escolar y de los iguales, lo que repercute directamente en su bienestar físico y psicológico. Ofrece también una perspectiva privilegiada para entrever las competencias socio-cognitivas que irán desarrollando en dichos entornos, y con las que han de afrontar los retos de la adolescencia y construir un proyecto de vida provechoso y satisfactorio.

Aunque la mayoría de chicas y chicos atraviesan la adolescencia sin experimentar especiales dificultades, el hecho de que se trate de una etapa en la que tendrán que afrontar muchos cambios va a hacer que algunos adolescentes desarrollen algunos problemas emocionales o comportamentales. Son muchos los estudios que se han centrado en analizar cuáles son los problemas de ajuste más predominantes en los jóvenes adolescentes, sin embargo, entender las causas de estas dificultades no es una tarea sencilla, ya que se trata de problemas en los que están implicados muchos factores de riesgo, tanto individuales como familiares y sociales.

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).

Numerosos estudios han analizado expresamente la relación entre la calidad de las relaciones padres-hijos y la adopción del estilo de vida, al igual que la calidad de las relaciones con los iguales y la escuela, e indican que la influencia de la familia trasciende hacia la relación del adolescente con los iguales. La escasa presencia física o accesibilidad de los padres y la falta de supervisión de éstos, acompañada por una ausencia de comunicación con los hijos en relación con las actividades de la vida diaria, se asocian a una mayor tendencia a relacionarse con iguales conflictivos y a realizar conductas de riesgo o de carácter antisocial (Dishion, Patterson, Stoolmiller y Skinner, 1991; Serrano, Godás, Rodríguez y Mirón, 1996).

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).

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).

Antes de pasar a describir los principales problemas que pueden aparecer durante estos años de transición, es necesario exponer algunos principios de carácter general, relativos a una concepción sistémica o ecológica del desarrollo, que son importantes tener en cuenta en su conceptualización y caracterización (Haugaard, 2001).

De este modo debemos de considerar que los problemas del adolescente suelen estar causados por múltiples factores, y aunque tenemos la tendencia a buscar una causa

concreta, como explicación del surgimiento de cualquier trastorno, no suele haber respuestas sencillas y basadas en un único factor. La mayoría de los problemas de ajuste que presentan los adolescentes, son el resultado de la combinación de una serie de factores individuales y contextuales. Así, explicar la anorexia a partir de la presión cultural para que las chicas estén delgadas es una explicación incompleta, y serán necesarios otros factores adicionales. Lo mismo podríamos decir del efecto de un temperamento irascible, sobre el desarrollo de comportamientos antisociales.

Tal y como apuntan el modelo sistémico biopsicosocial, existe una red de influencias que se combinan, para dar como resultado una alteración emocional o conductual. Algunas de estas influencias se sitúan en el sujeto, y pueden abarcar desde factores genéticos a otros relativos a sus emociones y pensamientos. Otras están en el contexto del adolescente: la familia, la escuela, el grupo de iguales, e incluso el marco cultural de una determinada sociedad, pueden contribuir de forma combinada.

No obstante, los mismos factores no afectan de la misma forma a todos los sujetos. Así, mientras que un adolescente puede desarrollar síntomas depresivos como resultado de una combinación de influencias estresantes, otro saldrá más o menos indemne de esa situación. Determinados factores biológicos presentes en el primer caso y ausentes en el segundo pueden marcar los diferentes resultados sobre el ajuste emocional del adolescente, al igual que factores contextuales, como el apoyo social, también pueden proteger al adolescente de los efectos emocionales del estrés. A su vez, las influencias pueden interactuar entre sí e influirse mutuamente, siendo ésta una de las características principales de los modelos sistémicos, que sirve para explicar el desarrollo de muchas conductas problemáticas.

Por ejemplo, si en el surgimiento de la conducta agresiva están implicados tanto factores biológicos como familiares, es muy probable que en algunos momentos estos factores se hayan influido mutuamente. Así, un niño con un temperamento difícil y con un alto nivel de actividad, puede generar en sus padres mucho estrés, que les llevará a mostrar hacia el niño un estilo muy coercitivo y autoritario con el uso de castigos físicos, lo que a su vez podrá influir en el surgimiento de comportamientos agresivos del menor hacia los iguales. También es necesario considerar que muchas conductas problemáticas pueden darse conjuntamente. Las razones de esta co-morbilidad tienen que ver con el hecho de los

factores de riesgo implicados en el surgimiento de alguna conducta problema, como el consumo abusivo de sustancias, pueden también contribuir al desarrollo de otros desajustes comportamentales, como las conductas sexuales de riesgo, las conductas suicidas y la delincuencia juvenil. Además, en bastantes casos un problema puede ser un factor de riesgo fundamental para otro. Este sería el caso de la influencia de un trastorno depresivo sobre el consumo de sustancias o sobre la tentativa de suicidio

También es necesario destacar que las conductas problemáticas suelen presentarse en un continuo. La mayoría de los problemas estudiados no suelen ser un asunto de todo o nada, ya que suelen ser comportamientos, que se presentan en mayor o menor grado en muchos chicos y chicas sin que lleguen a constituir un problema. Por ejemplo, aunque sólo algunos adolescentes llegan a desarrollar un trastorno depresivo, son muchos los que en algún momento experimentan ciertos sentimientos de tristeza que les conducen a un aislamiento pasajero de actividades y amistades. Lo mismo podríamos decir con respecto al consumo abusivo de sustancias, que puede abarcar desde el sujeto que prueba el alcohol sólo esporádicamente y de forma experimental, hasta el consumo frecuente y adictivo de diversas sustancias. Esta circunstancia supone que en muchos casos, habrá que decidir, a partir de qué grado un determinado comportamiento puede ser considerado problemático, lo que en muchas ocasiones no es una tarea fácil. Los conocimientos científicos disponibles en un determinado momento, pueden influir en las decisiones acerca de la línea que separa lo aceptable de lo problemático, pero más peso tendrán aún los valores familiares y culturales.

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. 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). No obstante, un mayor apoyo percibido de la familia se asocia a un menor consumo de tabaco, alcohol (Martínez y Robles, 2001; Pons y Berjano, 1997) y drogas en el/la adolescente, incluso cuando su grupo de iguales presenta un consumo extremo (Frauenglass, Routh, Pantin y Mason, 1997), pero determinados ambientes familiares pueden favorecer las conductas de riesgo en los adolescentes. Así, la existencia de normas explícitas en la familia que prohíben sólo el uso de drogas ilegales predice un mayor riesgo de consumo de alcohol y tabaco. Probablemente, los hijos entienden que las drogas legales son menos peligrosas o menos dañinas para la salud al no ser expresamente rechazadas por los padres (Muñoz-Rivas y Graña, 2001).

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.

Sin embargo, y 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. Se debe tener en cuenta la influencia de factores externos relacionados con las condiciones de vida (vivienda, alimentación, posibilidad de recreación, etc.) sobre la autoestima, en tanto la condicionan fuertemente.

La dificultad para comunicarse con los padres (especialmente con el padre) se incrementa con la edad. Con la edad, pasan más tiempo con los amigos, aunque en los inicios de la adolescencia dicho tiempo se asocia a una buena capacidad para comunicarse con amigos, mientras que en la adolescencia media y tardía se asocia al consumo de alcohol y tabaco.

En cuanto a la satisfacción con la escuela, suele disminuir con la edad y es menor en los chicos que en las chicas. Los estudiantes que no se implican con la vida escolar y se sienten menos apoyados por sus profesores, son los que tienen menor bienestar físico y psicológico y tienden al consumo de tabaco y alcohol. Los resultados parecen indicar que, a medida que avanza la adolescencia, se produce un deterioro del estilo de vida saludable y un empeoramiento de las relaciones con la familia y con la escuela.

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. Cabe destacar la pertinencia de aquellas actividades que promuevan la creatividad, afectividad, y la internalización de órdenes, prohibiciones, elogios y castigos, a partir de la mirada de los adolescentes respecto de la autoridad de los padres. 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).

Con respecto al consumo de alcohol y otras sustancias, el mayor poder predictivo corresponde a las variables de influencia social, a las actitudes indulgentes hacia el consumo de alcohol, a los valores que implican la ausencia de conformidad con las normas sociales, y a las estrategias familiares caracterizadas por la percepción filial de incompreensión. El adolescente consumidor abusivo desarrolla su conducta en contextos sociales altamente permisivos y favorables, en líneas generales, al consumo de bebidas alcohólicas. Lo anterior sugiere la mediación de los grupos de influencia social en la formación de las actitudes.

La familia, a través de la socialización, y los iguales, como marco microsocia en que se generan o confirman determinadas expectativas hedonistas asociadas a la conducta de consumo, juegan un papel muy importante en la génesis de esas actitudes permisivas que han sido detectadas como primer factor explicativo del abuso de alcohol. La aparición del consumo de los hermanos y de los amigos, como variables altamente asociadas al abuso de alcohol, confirmarían esta idea, pues estos grupos están sometidos, respectivamente, al mismo proceso de socialización familiar, y a las influencias del mismo grupo. Por otro lado, es de notar como la presencia de estrategias paternas de reprobación de la conducta filial -factor Atribución de Culpa- aparece relacionada con el consumo abusivo de alcohol. Esta relación puede ser entendida en términos de la necesidad de experimentar un sentimiento de afiliación y ubicación social, inherente al proceso de afirmación de la propia identidad, que en este caso, es dificultado por la ausencia de aceptación incondicional paterna. No olvidemos que ciertas conductas afianzadas en el grupo social del adolescente -como consumir alcohol- permiten en apariencia lograr esa integración deseada en un contexto microsocia "acogedor". (Pons, Berjano y García, 1996).

4.21 DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LOS PROBLEMAS DE AJUSTE

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).

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. 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.

En general, 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, que adquieren cierto protagonismo en estas edades.

4.22 ESTILOS PARENTALES PERCIBIDOS, PSICOPATOLOGÍA Y PROBLEMAS DE AJUSTE EN LA ADOLESCENCIA

La relación entre los estilos parentales y el funcionamiento psicológico es un tema clásico dentro del estudio del desarrollo infanto-juvenil. Los principales sentimientos y actitudes acerca de asuntos que tienden a preocupar a la mayoría de adolescentes con

problemas, hacen referencia a cuestiones sobre difusión de la identidad, desvalorización de sí mismo, desagrado por el propio cuerpo, trastornos de la alimentación, incomodidad respecto al sexo, inseguridad con los iguales, insensibilidad social, discordancia familiar, abusos en la infancia, abuso de sustancias, predisposición a la delincuencia, propensión a la impulsividad, ansiedad, afecto depresivo y tendencia al suicidio entre otros.

Haciendo un balance global de la literatura que analiza la vinculación entre estilos parentales, psicopatología y personalidad en la adolescencia, podemos observar que se constata que los estilos democráticos o autoritativos, según los autores, son los que se relacionan con mayor fuerza con diferentes medidas de funcionamiento adaptado, a nivel psicológico y social y que se asocia con unos índices de un funcionamiento más saludable. También tiende a encontrarse una asociación clara entre los trastornos internalizantes mostrados por los adolescentes, como la ansiedad, aislamiento, quejas somáticas, o la depresión, y el estilo autoritario. Se constata que el estilo parental permisivo o indulgente se relaciona con más fuerza con síntomas externalizantes como las conductas delictivas y agresivas o el consumo de drogas y alcohol.

Desde los estudios de Baumrind, han sido muchos los investigadores que han intentado definir el papel desempeñado por los estilos parentales en el desarrollo de la competencia social y la psicopatología en niños y jóvenes. Baumrind (1971, 1989), encontró que los hijos de padres democráticos se caracterizaban por mostrar en mayor medida conductas responsables y por estar más orientados a la independencia y al logro. Hasebe, Nucci y Nucci (2004) relacionan el excesivo control parental con síntomas internalizantes, principalmente cuando el control se ejerce sobre aspectos del ámbito personal de los adolescentes, pero no tanto, cuando se ejerce sobre cuestiones convencionales.

Otros trabajos, más que centrarse en indicadores globales de salud/patología, han analizado la relación entre los estilos parentales e índices específicos de psicopatología y personalidad, como la ansiedad, la depresión o el consumo de drogas y la conducta antisocial. Por ejemplo, Muris, Meesters, Morren y Moorman (2004) realizaron una investigación con una muestra no clínica de 441 adolescentes en la que encontraron que bajos niveles de calidez emocional y altos niveles de rechazo, control e inconsistencia por

parte de los padres, correlacionaron con altos niveles de ira y hostilidad entre los adolescentes.

Antes de analizar este apartado, referido a los estilos parentales percibidos, psicopatología y problemas de ajuste en la adolescencia, es necesario resaltar que una de las limitaciones de las investigaciones, es el hecho de que no es posible determinar si las prácticas parentales son causa, o consecuencia de las alteraciones presentadas por los hijos. Es posible que las propias características del adolescente sean la responsables del estilo parental, de forma que un hijo bien adaptado genere un estilo más democrático, mientras que un adolescente con graves trastornos de conducta provoque un mayor autoritarismo.

Tal y como han puesto de manifiesto algunos estudios, utilizando datos longitudinales, las dimensiones parentales y los problemas de conducta parecen afectarse recíprocamente (Romero, Luengo y Gómez- Fraguera, 2000). A su vez, la propia psicopatología del hijo, también puede estar condicionando la percepción de los estilos parentales. Es posible que un hijo depresivo perciba a sus padres como poco afectuosos, no porque realmente lo sean, sino como consecuencia de un sesgo negativo derivado de la propia depresión del hijo.

No obstante y partiendo de un modelo teórico integrativo, habría que considerar que todos estos factores se retroalimentan mutuamente, debiendo de ser contrastadas estas consideraciones a través de estudios longitudinales.

4.22.1 TRASTORNOS DEPRESIVOS

La preocupación social que generan actualmente los problemas externos del adolescente, como el consumo de drogas, está fuera de toda duda, sin embargo, no podemos decir lo mismo con respecto a los problemas internos o emocionales, que debido a su menor visibilidad pueden pasar inadvertidos.

La elevada incidencia de estos trastornos a partir de la pubertad, y la circunstancia de que suelen aparecer asociados a problemas tan graves como las tentativas de suicidio o la anorexia, demandan un mayor interés por su detección y tratamiento y un esfuerzo por equilibrar la atención prestada a la salud física y al bienestar emocional de los adolescentes

(Call et al., 2002). Sin embargo, las dificultades en la detección de estos trastornos hacen que no exista un gran consenso sobre su incidencia real.

El aumento de los síntomas depresivos como consecuencia de la transición a la adolescencia, puede obedecer a la combinación de una serie de factores como los cambios hormonales, la modificación del aspecto físico, la acumulación de estresores (por ejemplo, inicio de relaciones de pareja, comienzo de la educación secundaria) o la disminución del apoyo parental. Son diversos los factores de riesgo relacionados con la depresión, algunos son individuales, como los estilos cognitivos muy negativos y pesimistas, y otros son contextuales, como algunos acontecimientos estresantes que pueden ocurrir en la familia o en la escuela.

En nuestro país, un informe publicado en el año 2003 por la Dirección General de Salud Pública indicaba un porcentaje del 4% de depresiones mayores entre los 12 y los 17 años y un 9% entre los jóvenes de 18. Los datos de Estados Unidos recopilados por Petersen et al. (1993) a partir de 14 estudios realizados sobre población no clínica, informan de un 7% de adolescentes que experimentan trastornos depresivos mayores. Merikangas y Angst (1995) encontraron una tasa de prevalencia algo inferior, comprendida entre el 0.5% y el 5.7%. Mucho más frecuentes son los síntomas depresivos, ya que algunos estudios ofrecen cifras comprendidas entre el 20% y el 50% de adolescentes que declaran haber experimentado síntomas depresivos (Alsaker y Dick-Niederhauser, 2006). No obstante, y a pesar de las diferencias existentes, podríamos afirmar que mientras que los trastornos depresivos mayores afectan a un porcentaje de adolescentes en torno al 5%, los síntomas depresivos alcanzan una incidencia que ronda el 40%.

Enns, Cox y Larsen (2000) realizaron una investigación en la que analizaron la relación entre estilos parentales y la depresión en adultos. Se encontró una asociación significativa entre la depresión y la sobreprotección paterna, en el caso de los varones, y la ausencia de cuidado materno, en el caso de las mujeres. Martín, Bergen, Roeger y Allison (2004) realizaron un estudio, con una muestra no clínica de 2596 adolescentes, en el que encontraron que, independientemente de las puntuaciones en la dimensión de «cuidado» encontradas en ambos padres, la «intrusividad» de la madre (un componente del factor de Sobreprotección) fue el índice que se relacionó con más fuerza con la depresión mostrada por los adolescentes. También otros estudios señalan una mayor asociación entre la

depresión y el estilo autoritario (Parker et al., 1979; Martin y Waite, 1994; Martin et al., 2004; Heider et al., 2006), siendo coherentes con investigaciones previas en las que se asociaba el bajo cuidado con la depresión (Enns et al., 2000; Martín et al., 2004; Heider et al., 2006) y el suicidio (Martín y Waite, 1994).

En cuanto a la trayectoria evolutiva que siguen los trastornos depresivos, la mayoría de los estudios encuentran un aumento a partir de la pubertad, con diferentes trayectorias para chicos y chicas a partir de ese momento. Así, mientras que entre ellas, la prevalencia de la depresión aumenta a lo largo de la adolescencia, los datos son menos claros con respecto a los chicos, ya que mientras que algunos estudios no encuentran cambios, otros sin embargo, hallan un ligero aumento (Angold y Costello, 1995). En cualquier caso, la adolescencia no es considerada como la etapa en la que se observa la mayor prevalencia, ya que esta tendencia ascendente no toca techo hasta los 50 ó 55 años de edad. Por otro lado y aunque la mayoría de estudios indican que es mayor el porcentaje de chicas que de chicos que sufren depresión, esta diferencia de género sólo se observa a partir de la pubertad, ya que en los años de la infancia la prevalencia es algo más alta entre los varones (Ge, Conger y Elder, 2001).

Para explicar la mayor incidencia y prevalencia entre el sexo femenino, se han sugerido diversas hipótesis. El hecho de que la mayor prevalencia en las chicas se manifieste a partir de la pubertad, ha sugerido influencias hormonales. Concretamente se ha apelado a la mayor relación que las fluctuaciones en hormonas femeninas como los estrógenos, tendrían con la inestabilidad emocional, mientras que la testosterona, aparece más vinculada al comportamiento agresivo. Otra hipótesis se refiere al mayor número de factores estresantes que tienen que afrontar las chicas con la llegada a la adolescencia, en parte debido a las prácticas de socialización que tienden a favorecer a los chicos, y ser más exigentes con ellas. Finalmente, también hay que aludir a las distintas estrategias de afrontamiento que utilizan las chicas y los chicos frente a situaciones estresantes. De este modo, si bien las mujeres tienden a la introspección, a rumiar continuamente los problemas y a tener pensamientos negativos sobre sí mismas, los varones suelen emplear estrategias distractoras, o volcar su malestar en conductas agresivas o en el consumo abusivo de sustancias (Alsaker y Dick-Niederhauser, 2006).

Con respecto a la co-morbilidad, es importante destacar que es especialmente alta en el caso de la depresión. Cicchetti y Toth (1998) estimaron que, entre un 40% y un 70% de los adolescentes deprimidos, desarrollan al menos otro trastorno psicológico, siendo la co-morbilidad especialmente alta con los trastornos de ansiedad, problemas de conducta, consumo abusivo de sustancias y los trastornos alimentarios. Debido a que la mayoría de datos sobre co-morbilidad proceden de estudios transversales, sabemos muy poco sobre la secuencia de aparición de estos problemas, no obstante, existe cierta evidencia de que la ansiedad y los problemas de conducta, a menudo preceden a los síntomas depresivos, mientras que el consumo de sustancias se desarrolla a partir de un trastorno depresivo (Graber, 2004).

Con respecto a los factores de riesgo de los trastornos depresivos en la adolescencia, y en referencia a las influencias genéticas, el debate acerca de las influencias genéticas sobre los trastornos depresivos continúa abierto, ya que aunque los hijos de padres depresivos tienen tres veces más probabilidades de desarrollar un trastorno depresivo, y los estudios realizados en el campo de la genética de la conducta han encontrado cierta heredabilidad en la depresión, ésta es más bien moderada, especialmente en el caso de los trastornos depresivos mayores, aunque algo mayor cuando se trata de trastornos menos severos (Rende, Plomin, Reiss y Hetherington, 1993). Jacobson y Rowe (1999) encontraron una mayor influencia genética sobre la depresión entre chicas que entre chicos, lo que pudiera sugerir que las diferencias hormonales entre sexos, llevan a una mayor expresión conductual de los genes relevantes entre las mujeres.

En cuanto a los mecanismos fisiológicos implicados en el desarrollo de la depresión aún queda mucho por descubrir, aunque una gran parte de la investigación está centrada en el estudio del sistema límbico, por su papel en la regulación de las emociones y su relación con el sistema endocrino. La liberación de cortisol por parte de este sistema, algo que ocurre en situaciones de estrés, parece desempeñar un rol importante en el desarrollo de los trastornos de ansiedad. Cuando una situación estresante se mantiene durante un periodo de tiempo prolongado, los niveles de cortisol pueden provocar daños cerebrales que afecten a la capacidad del adolescente para regular las emociones.

Algunos individuos presentan una mayor activación límbica, que les lleva a mostrar una reacción más intensa ante el estrés, y aunque esa hiperactivación puede tener una

predisposición genética, también puede ser consecuencia de determinadas experiencias precoces. Así, algunos estudios recientes con humanos y con animales, han demostrado que las experiencias de privación afectiva en la infancia, como puede ocurrir en hijos de madres depresivas, pueden alterar el desarrollo normal del sistema límbico, dejando al menor en una situación de vulnerabilidad ante los estresores propios de la adolescencia, que favorecerá el surgimiento de síntomas de ansiedad y depresión (Boccia y Pedersen, 2001).

Con respecto a los factores cognitivos, algunos autores han destacado la influencia en el surgimiento y mantenimiento de los trastornos depresivos, de los estilos cognitivos caracterizados por los pensamientos negativos, la tendencia a la desesperanza, el pesimismo y la auto-culpabilización (Beck, 1976). Como ejemplos de estilos de pensamiento disfuncional, tenemos la visión negativa que las personas depresivas tienen de ellas mismas —“*no valgo para nada*”—, del mundo —“*siempre es igual, todos están en mi contra y nadie me aprecia*”— y del futuro —“*nada tiene solución*”—. Esta forma de pensar, hace más probable una interpretación sesgada de los sucesos y experiencias, lo que refuerza su visión y aumenta la probabilidad de seguir deprimidos.

Al mismo tiempo, las personas con síntomas depresivos se sienten con muy poco control sobre las cosas que les ocurren, atribuyendo los sucesos negativos a características personales y difíciles de cambiar, y los positivos a factores inestables y externos, como la suerte o el azar. No obstante, al existir evidencia tanto a favor de la influencia de los factores cognitivos sobre la depresión, como a favor la influencia contraria, no es fácil determinar el sentido causa-efecto de esta relación.

Finalmente, debemos de señalar que si bien tanto los factores genéticos como los factores cognitivos, pueden situar al adolescente en una situación de vulnerabilidad, será necesario que entren en escena determinados factores contextuales para el desarrollo de un trastorno depresivo. Estos factores pueden ser de diversa índole, que pueden acontecer de manera aislada o conjunta, tales como la muerte de un familiar, la ruptura de una relación de pareja o la separación o divorcio de los padres, entre otros. Pero también puede tratarse de situaciones estresantes de menor intensidad, aunque prolongadas en el tiempo, como unas relaciones familiares conflictivas o con poca cohesión emocional, un estilo parental autoritario y poco afectuoso, una situación de pobreza, o el rechazo y la victimización por

parte de los iguales. Estas situaciones y acontecimientos estresantes tienen un efecto acumulativo, de forma que cuando se dan conjuntamente aumenta la probabilidad de que aparezca un trastorno depresivo (Grant et al., 2003).

Sin embargo, debemos de señalar también que, si algunos factores externos pueden favorecer el surgimiento de la depresión, otros pueden actuar como factores de protección, aumentando la capacidad del sujeto para afrontar las situaciones estresantes, dificultando por lo tanto el desarrollo de síntomas depresivos.

Entre estos factores destacan el apoyo social proporcionado tanto por unos padres afectuosos como las relaciones estrechas con los iguales (Fergus y Zimmerman, 2005). Este apoyo puede ejercer la protección a través de diversos mecanismos, como por ejemplo aumentando la confianza del adolescente en su capacidad para afrontar las dificultades o modificando el sesgo pesimista de su estilo cognitivo.

4.22.2 CONDUCTAS SUICIDAS

Muy relacionados con los trastornos depresivos, se encuentran las conductas suicidas, que son aquellos actos mediante los que un sujeto persigue el objetivo de procurarse la muerte. No obstante, en bastantes ocasiones el adolescente no busca realmente morir, y el intento de suicidio es un acto de desesperación, ira, o búsqueda desesperada de ayuda.

En lo que respecta al vínculo entre los estilos parentales y la vulnerabilidad al suicidio adolescente, Martín y Waite (1994), utilizando el Parental Bonding Instrument (PBI; Parker et al., 1979), estudiaron la relación entre los estilos parentales y los pensamientos, actos suicidas, y depresión en una muestra constituida por 100 adolescentes normales. Encontraron diferencias significativas en las subescalas del PBI entre sujetos deprimidos, no deprimidos y aquellos que mostraban pensamientos suicidas y conductas auto-lesivas. Los adolescentes que percibían a sus padres dentro del estilo «control sin afecto» (bajo cuidado y alta sobreprotección) mostraban el doble de riesgo de presentar pensamientos suicidas y conductas autolíticas.

Aunque el suicidio es un hecho bastante inusual en la niñez, con la llegada de la adolescencia la incidencia del suicidio sube de forma llamativa, hasta el punto de

convertirse en la segunda o tercera causa de mortalidad entre adolescentes y jóvenes, muy por detrás de los accidentes de tráfico, y casi igualada con los tumores. No obstante, su incidencia sigue aumentando durante la adultez, y el suicidio es una causa de muerte más frecuente, entre adultos y ancianos que entre jóvenes, aunque las tentativas de suicidio, sí son más usuales entre adolescentes, especialmente entre las chicas.

No es fácil conocer las cifras reales sobre incidencia y prevalencia del suicidio, entre otras razones, porque muchas muertes causadas por accidentes, son en realidad un suicidio encubierto. Las tasas de incidencia varían mucho entre países, así, en Europa países como Finlandia y Hungría tienen las tasas más elevadas, mientras que Italia y España tienen las más bajas. Los datos del Instituto Nacional de Estadística (2005) indican que 10 de cada 100.000 adolescentes españoles con edades entre los 15 y los 19 años muere por suicidio. La incidencia de las ideas suicidas es bastante más alta, y se estima que entre el 20 y el 30% de adolescentes tienen cada año ideas suicidas, y un porcentaje que ronda el 5%, puede cometer alguna tentativa. En Estados Unidos, un 10% de adolescentes ha intentado suicidarse en algún momento de su vida. Afortunadamente la gran mayoría de las tentativas de suicidio – entre un 90 y un 98% - no consiguen su objetivo, lo que parece indicar que se trata más bien de gestos suicidas, con los que se pretende conseguir ayuda por parte de familia y amigos.

La mayoría de estudios encuentran una mayor incidencia de suicidios consumados entre el sexo masculino, mientras que las tentativas son más frecuentes en las chicas, que duplican o triplican los intentos de los chicos. Aunque no están claras las causas de estas diferencias, tal vez los diferentes métodos empleados pueden aportar alguna explicación, ya que mientras que ellas optan por métodos más pasivos como el envenenamiento o la ingesta de píldoras, ellos utilizan métodos más violentos y letales como el ahorcamiento, arrojarse al vacío, o las armas de fuego, este último sobre todo en Estados Unidos.

Al analizar los factores de riesgo de la conducta suicida, muchos autores consideran que la mejor explicación de por qué un adolescente se implica en una conducta suicida, es la acumulación de estresores que experimenta. Cuando estos estresores sobrepasan los recursos del chico o chica para afrontarlos, se sentirá tan desbordado por la situación, que podrá pensar en el suicidio como una vía de escape.

La depresión es sin duda una de los principales factores de riesgo, y la mayoría de los estudios encuentran una tasa mayor de depresión, entre adolescentes que han realizado alguna tentativa de suicidio (Seroczynski, Jacquez y Cole, 2003). No obstante, es importante destacar el papel de la co-morbilidad, ya que cuando la depresión aparece asociada a otros problemas como el consumo de sustancias, la ansiedad o la conducta disruptiva, la posibilidad de suicidio es mayor. Sin embargo, a pesar de esa fuerte asociación entre la depresión y las conductas suicidas, no siempre se cumple el estereotipo del joven suicida como una persona retraída, aislada y deprimida.

El análisis realizado por Shaffer (1985) de los suicidios cometidos por adolescentes en Inglaterra durante un periodo de 12 años, reveló que dos tercios de los adolescentes suicidas presentaban impulsividad, agresividad y problemas de conducta. Cairns y Cairns (1994) han sugerido varias explicaciones de esa fuerte asociación entre problemas externos y suicidio, tales como que ambas conductas, son manifestaciones de un pobre control de los impulsos y una baja tolerancia al estrés, o que la agresividad puede ser una manifestación externa de la irritabilidad que suele acompañar a la depresión. A partir de estos datos, puede decirse que existen dos patrones o tipos de conductas suicidas, uno en el que predominan los sentimientos depresivos y las conductas pasivas y evitativas, y otro dominado por los sentimientos de ira y las conductas agresivas.

Teniendo en cuenta la fuerte asociación entre la depresión y las ideas y tentativas de suicidio, no es de extrañar que las variables cognitivas sean consideradas como un importante factor de riesgo. Muchos estudios han encontrado en los jóvenes con tendencias suicidas, un estilo de pensamiento rígido y obsesivo, con una escasa flexibilidad para ver la realidad desde otro punto de vista, o para encontrar soluciones alternativas a una determinada situación problemática para el sujeto. Con frecuencia, se trata de un pensamiento fuertemente dicotomizado, que tiende a ver el futuro como una elección entre dos únicas salidas sin soluciones intermedias, o la vida perfecta o la muerte. El pesimismo o visión negativa de la realidad suele estar también presente en estos chicos y chicas, que suelen percibir de una forma sesgada sólo los aspectos negativos de la realidad que les rodea.

Sin duda, y al igual que ocurría con la depresión, los factores familiares desempeñan un papel fundamental en el desencadenamiento de las conductas suicidas,

pues son numerosos los estudios que encuentran que los suicidas tienen familias caracterizadas por los conflictos, la falta de afecto y apoyo, los estilos parentales muy autoritarios y la carencia de comunicación.

Las situaciones de negligencia, malos tratos físicos o abusos sexuales, suelen estar presentes en muchas familias, y pueden impulsar al menor a buscar una salida desesperada a la situación. La falta de apoyo o el aislamiento social durante estos años, pueden dejar al adolescente en una situación de mayor vulnerabilidad, ante el estrés generado por algunos acontecimientos vitales o situaciones de riesgo. En ocasiones, la falta o pérdida de un progenitor puede acrecentar la vulnerabilidad del adolescente ante otros estresores.

Más controversia existe acerca de la influencia que el suicidio de familiares puede tener sobre los intentos de suicidio. Aunque algunos estudios han encontrado un contagio conductual o imitación tras el suicidio, y no sólo de familiares o amigos, sino incluso de personajes famosos, otros estudios hallan un aumento de la ansiedad y los síntomas depresivos pero no de las conductas suicidas (Pfeffer et al. 1997).

También es necesario destacar la importancia de los factores sociales de riesgo, apoyada sobre todo en el hecho de que la tasa de suicidios haya aumentado espectacularmente durante las últimas décadas en la mayoría de países occidentales – triplicándose en Estados Unidos y Australia y duplicándose en Canadá (Stewart, Manion y Davidson, 2002). Algunas explicaciones que se han ofrecido sobre este incremento, tienen que ver con el aumento de las rupturas matrimoniales, la exposición crónica a la violencia, la disminución de la cohesión social, el escaso empoderamiento o la incertidumbre sobre el futuro. También, la mayor competitividad entre jóvenes, tanto a nivel académico, como en cuanto al acceso al mundo laboral, aparece relacionada con la incidencia de conductas suicidas. De este modo, en algunas universidades fuertemente competitivas las tasas de suicidio son muy elevadas. Algo que también ocurre en sociedades más individualistas, y que ponen mucho énfasis en el éxito personal, como la norteamericana o la japonesa.

También, las actitudes homofóbicas de rechazo de la homosexualidad, aún presentes en nuestra sociedad, pueden explicar que algunos estudios hayan encontrado una incidencia de suicidios consumados 2 ó 3 veces mayor entre adolescentes homosexuales,

probablemente por el sufrimiento que experimentan estos chicos y chicas ante el rechazo de quienes les rodean (Remafredi, 1999).

Destacar que las estrategias dirigidas a la prevención del suicidio son variadas, algunas son de carácter general, mientras que otras se centran en aquellos adolescentes que se encuentran en una situación de elevado riesgo.

Entre las primeras cabe destacar los esfuerzos educativos encaminados a que los adolescentes sean capaces de identificar en ellos mismos o en sus compañeros ideas suicidas, advertirles de su peligrosidad y animarles a buscar ayuda. También se han llevado a cabo programas para formar a aquellos adultos que están en un contacto más estrecho con adolescentes, como padres, educadores o monitores deportivos y culturales, para que sean capaces detectar adolescentes en situación de riesgo e intervenir de forma adecuada.

Los programas dirigidos a formar a padres y madres, de forma que pueden ofrecer a sus hijos un estilo más afectuoso y comunicativo, también son una alternativa para reducir los factores familiares de riesgo y aumentar el apoyo al adolescente vulnerable. Las líneas telefónicas en las que los adolescentes con ideas suicidas puedan solicitar orientación y ayuda también han sido utilizadas, aunque su eficacia es más bien reducida (Mann, et al., 2005; Speaker y Petersen, 2000).

4.22.3 TRASTORNOS DEL ESTADO DE ÁNIMO

Por lo que respecta a la conexión entre estilos parentales y trastornos del estado de ánimo, Heider, Matschinger, Bernet, Alonso y Angermeyer (2006) analizaron la relación entre los estilos parentales y los trastornos de ansiedad y depresivos en seis estados europeos, encontrando una vinculación homogénea en los diferentes países.

Los principales resultados que encontraron fueron los siguientes: el bajo cuidado paternal y maternal obtuvo la asociación más significativa con la presencia de trastornos emocionales; se encontró una correlación positiva entre sobreprotección materna y alteraciones emocionales, no hallándose tal asociación en el caso de la sobreprotección paterna y no se encontró ninguna asociación significativa con el autoritarismo.

4.22.4 AUTOESTIMA

Un ámbito importante en el estudio de los estilos parentales ha sido su asociación con la autoestima. Por ejemplo Horton, Bleau y Drwecki (2006) llevaron a cabo dos investigaciones en las que analizaban la vinculación entre los estilos parentales (calidez, supervisión y control psicológico) y el narcisismo. En ambos estudios, adicionalmente, se analizaron los datos sustrayendo de las puntuaciones de narcisismo la varianza asociada al rasgo de autoestima. El «narcisismo saludable», como los propios autores lo denominan, sería aquel que incluye el rasgo de autoestima, mientras que el «narcisismo no saludable» sería aquel, al que se le ha sustraído la varianza asociada con la autoestima.

Los datos mostraron que la calidez parental se asoció positivamente, y la supervisión negativamente con ambos tipos de narcisismo, el saludable y el no saludable. Teniendo en cuenta que la combinación de alta calidez y baja supervisión sería asimilable al estilo permisivo, podríamos concluir que estos autores encontraron una vinculación entre el estilo permisivo y el narcisismo. Por otra parte, el control psicológico correlacionó positivamente con las puntuaciones de narcisismo no saludable.

Martínez y García (2007) llevaron a cabo un estudio en nuestro país, con una muestra no clínica, en el que analizaron el impacto de los estilos parentales en la autoestima de los adolescentes. Estos autores encontraron que los hijos de padres indulgentes obtuvieron las mayores puntuaciones en autoestima, mientras que los hijos de padres autoritarios registraron puntuaciones más bajas.

4.22.5 TRASTORNO OBSESIVO COMPULSIVO (TOC)

En lo referente a la relación entre los estilos parentales y los trastornos mentales presentes en población clínica, Alonso et al. (2004) llevaron a cabo un estudio en el que analizaron la relación entre los estilos parentales percibidos y el trastorno obsesivo compulsivo (TOC). La muestra utilizada consistió en un primer grupo de 40 pacientes ambulatorios con diagnóstico de TOC y un segundo de 40 controles normales.

Los resultados mostraron que, comparados con los controles normales, los pacientes con TOC percibían niveles más altos de rechazo por parte de sus padres, asociándose con baja calidez emocional parental. No se encontraron diferencias entre

ambos grupos en la dimensión de sobreprotección. En cuanto a las dimensiones del TOC, el único subtipo que pudo predecirse en base a los estilos parentales fue el de «acumulación», que se relacionó con baja calidez emocional parental.

Millon (1993) señaló que el prototipo de personalidad conformista, es semejante al trastorno obsesivo compulsivo de la personalidad del DSM. Son adolescentes que han estado sujetos a obligaciones y disciplina y que parecen haber sido obligados a aceptar los valores que otros les han impuesto.

4.22.6 TRASTORNOS DE LA ALIMENTACIÓN

Los trastornos de alimentación no son un problema reciente, ya que las primeras descripciones de casos clínicos se remontan varios siglos atrás. No obstante, las cifras de prevalencia en la mayoría de los países del mundo occidental han experimentado un notable aumento en las últimas décadas, especialmente entre las chicas de menos de 20 años. En el caso de la anorexia, la prevalencia se sitúa algo por debajo del 1%, mientras que la bulimia oscila entre el 1 y 3% (Peláez, Labrador y Raich, 2005).

Hay una proporción más elevada de chicas que de chicos que sufren estos trastornos, de forma que por cada chico con anorexia hay 10 chicas con ese problema; en el caso de la bulimia la proporción es de 5 a 1. Teniendo en cuenta esos datos, se puede afirmar que los trastornos de la conducta alimentaria constituyen hoy día la tercera enfermedad crónica entre la población femenina adolescente y juvenil en países occidentales.

Los trastornos alimentarios más frecuentes entre la población adolescente son la anorexia y la bulimia. La anorexia nerviosa se caracteriza por una pérdida acentuada e intencionada de peso, que se sitúa un 15% por debajo del peso mínimo considerado normal para una persona de la misma talla y edad; una intensa preocupación por engordar; una percepción distorsionada de la imagen corporal junto a una gran importancia de dicha imagen para la autoestima personal; una negación de la delgadez extrema; y en las mujeres un retraso en el inicio de la menstruación o una pérdida de la misma durante al menos 3 meses consecutivos.

La bulimia nerviosa es otro trastorno de la conducta alimentaria, que se caracteriza por la alternancia de atracones de comida y conductas purgativas o compensatorias con las que se pretende evitar la ganancia de peso (vómitos, uso de laxantes, ejercicio físico intenso). En la bulimia nerviosa, hay una excesiva preocupación por la comida y un trastorno en el control de los impulsos, con una gran dificultad para evitar los atracones o acabarlos, consumiendo grandes cantidades de comida en periodos cortos de tiempo. Los chicos y chicas con este trastorno, a diferencia de los anoréxicos, son conscientes de que su comportamiento alimentario no es normal, y que su preocupación por su imagen corporal es exagerada, es decir, tienen conciencia de que sufren un trastorno. Por otro lado, no presentan problemas de peso que pongan en peligro sus vidas, ya que la mayoría suele mantener un peso normal. Al igual que en el caso de la anorexia, pueden considerarse dos tipos de bulimia, una de tipo purgativo, que incluye vómitos o uso de laxantes y diuréticos, y otra no purgativa, en la que se acude al ayuno o al ejercicio intenso para compensar los atracones.

En cuanto a la edad de inicio, la anorexia nerviosa comienza muy pronto, generalmente en torno a la adolescencia inicial o media, aunque se observan algunos casos antes de la pubertad (Field et al., 1999). Con frecuencia aparece tras un periodo en que se ha seguido una dieta que ha ido intensificándose en la medida en que la dieta ha tenido éxito y se ha perdido peso. La bulimia suele comenzar algo más tarde, hacia el final de la adolescencia o comienzo de la adultez temprana.

Muchas chicas que desarrollan un trastorno bulímico tenían sobrepeso y los primeros atracones aparecieron en un momento en el que estaban siguiendo una dieta de adelgazamiento. Muchas adolescentes con trastornos alimentarios llegan a recuperarse totalmente después de un único episodio, otras presentarán un patrón fluctuante de ganancia de peso seguida de recaídas, mientras que en algunos casos se observa un deterioro progresivo crónico a lo largo de los años, de muy difícil curación.

Tanto la anorexia como la bulimia nerviosas pueden tener consecuencias físicas muy graves, especialmente en el caso de niños y adolescentes. La anorexia puede provocar trastornos digestivos, disminución de la densidad ósea, trastornos hormonales, cambios en neurotransmisores, pérdida de la menstruación y retraso en el crecimiento. Algunos de estos cambios suelen ser considerados marcadores biológicos de la depresión, lo que

sugiere que el estado de ánimo depresivo presente en muchas adolescentes que siguen dietas muy estrictas puede deberse a la reducción de la ingesta de alimentos.

La bulimia también tiene secuelas graves, como los problemas en la boca, dentadura y esófago, como consecuencia de la exposición repetida a los ácidos gástricos. Los daños estomacales y las hernias de hiato son también frecuentes. En algunos casos extremos, tanto la anorexia como la bulimia, pueden causar la muerte. Algunos estudios encuentran porcentajes comprendidos entre el 3 y el 6% de fallecimientos tras periodos prolongados (de 5 a 12 meses) de anorexia. De esas muertes, la mitad corresponden a suicidios, mientras que la otra mitad son debidas a problemas de salud originados por la anorexia (Neumarker, 1997).

Los factores de riesgo que influyen en los trastornos de la conducta alimentaria, abarcan desde los modelos culturales hasta los biológicos. Entre los primeros se ha destacado la importancia que se otorga en nuestra cultura al atractivo físico y a estar delgado, que lleva a muchas chicas a sentirse muy poco satisfechas con un cuerpo que ha podido ganar peso como consecuencia de la pubertad, lo que explicaría la mayor incidencia de anorexia tras los cambios puberales. Las presiones por estar delgadas pueden venir del entorno familiar por parte de padres, que quieren tener hijos e hijas físicamente atractivos o que se muestran preocupados por su propio peso (Attie y Brooks-Gunn, 1989).

Muchas chicas anoréxicas provienen de familias de nivel económico y educativo alto, que valoran mucho el esfuerzo, la competitividad y los logros. Estas chicas suelen ser perfeccionistas y fijarse unos objetivos muy elevados, y se muestran muy estresadas cuando no son capaces de alcanzarlos. A veces la presión para estar delgada o seguir una dieta viene del grupo de iguales, cuando estos otorgan mucho valor al aspecto físico y rechazan a los chicos y chicas con sobrepeso.

En relación con los factores biológicos, en la actualidad se está estudiando el papel que desempeñan algunos neurotransmisores que controlan el hambre, el apetito y la digestión, ya que en algunos sujetos que presentan trastornos alimentarios se encuentran desequilibrados, aunque el significado exacto y las implicaciones de estos desequilibrios aún no se conocen con exactitud. La importancia de los factores genéticos se pone de

manifiesto en el hecho de que, con mucha frecuencia los trastornos de la conducta alimentaria se presentan en varios miembros de una familia.

Otros estudios se centran en la relación entre estilos parentales y trastornos de la alimentación, Russell, Kopec-Schrader, Rey y Beaumont (1992). Estos autores administraron el Parental Bonding Instrument, PBI (Parker et al., 1979) a un grupo de 54 pacientes adolescentes con diagnóstico de anorexia nerviosa. Las puntuaciones obtenidas por este grupo se compararon con las de otros dos grupos, uno de adolescentes normales y otro de pacientes adolescentes sin diagnóstico de anorexia que habían sido derivadas a una unidad psiquiátrica para población adolescente. En líneas generales, las puntuaciones de las pacientes anoréxicas estaban más próximas al grupo de adolescentes normales, que al grupo de las otras pacientes psiquiátricas. Los padres y las madres de las pacientes anoréxicas obtuvieron mayores puntuaciones en el factor de cuidado y menores en el de sobreprotección, cuando la comparación se efectuaba con los padres de otras pacientes psiquiátricas.

4.22.7 CONDUCTAS DE ASUNCIÓN DE RIESGOS.

Las conductas de asunción de riesgos suelen ser más frecuentes en la adolescencia que en cualquier otro momento del ciclo vital. Investigaciones recientes han revelado el papel que desempeñan los cambios cerebrales que tienen lugar durante la adolescencia en su aparición.

Estas conductas, más frecuentes entre los chicos, pueden suponer riesgos evidentes para la salud, pero también son una oportunidad para madurar y aprender. Debemos de señalar que aunque algunos autores no establecen diferencias entre conductas de asunción de riesgos y de búsqueda de sensaciones, puede decirse que las primeras son un subconjunto de las segundas. Así, la búsqueda de sensaciones, es la necesidad de nuevas experiencias que conllevan una activación fisiológica y una excitación psicológica. Algunas actividades y comportamientos como la escalada, el esquí, el consumo de alcohol, las relaciones sexuales sin protección, o el robo en grandes almacenes, pueden considerarse conductas de búsqueda de sensaciones, ya que una de las principales razones para implicarse en ellos es la excitación fisiológica derivada de su práctica.

Muchas de estas conductas no suelen entrañar demasiado riesgo —esquiar, montar en la montaña rusa—, y podemos considerarlas conductas de búsqueda de sensaciones sin más. Sin embargo, la implicación en otras actividades como conducir bajo los efectos del alcohol, mantener relaciones sexuales sin protección o robar, puede conllevar una alta probabilidad de consecuencias negativas sociales o personales a corto o medio plazo.

Aunque ambos tipos de comportamientos pueden encontrarse en sujetos de todas las edades, son mucho más frecuentes durante los años de la adolescencia (Arnett, 1992), por lo que su prevención requiere una atención especial en esta etapa evolutiva.

Son variadas las razones que distintos autores han propuesto para explicar esta mayor implicación de los adolescentes en conductas de riesgo, y algunas de ellas son de carácter cognitivo. Por ejemplo, la tendencia del adolescente a considerarse invulnerable, y sus limitaciones para el razonamiento probabilístico, lo que lleva a una infravaloración del peligro, derivado de su implicación en conductas arriesgadas. Por otro lado, para el adolescente, las consecuencias inmediatas de su comportamiento pesarán más en sus decisiones, que los probables resultados a largo plazo (Gardner, 1993). Esta forma de pensar suele verse reforzada por los compañeros, que suelen mostrar estilos cognitivos similares, y que van a admirar a aquellos chicos y chicas que asumen más riesgos, por lo que la presión del grupo de iguales va a ejercer en muchos casos una influencia decisiva.

Los modelos explicativos basados en los déficits cognitivos del adolescente, han sido complementados recientemente por algunos estudios realizados en el campo de las neurociencias (Steinberg, 2007). Las investigaciones realizadas en esta área durante los últimos años, han relevado que el córtex prefrontal, que tiene un papel destacado en la planificación de acciones, la toma de decisiones y la autorregulación del comportamiento, se encuentra aún inmaduro al comienzo de la adolescencia, ya que hasta el final de esa etapa o la adultez temprana no alcanzará su madurez definitiva. Sin embargo, esa inmadurez es aún mayor en años anteriores a la pubertad, cuando las conductas de riesgo muestran una menor incidencia. Por lo tanto, es preciso buscar un elemento adicional que justifique el brusco incremento de las conductas de asunción de riesgos tras la pubertad.

El candidato mejor situado es el sistema mesolímbico relacionado con la motivación y la recompensa, que se activa como consecuencia de la implicación del sujeto

en actividades recompensantes, y que motiva al sujeto a la repetición de dichas actividades. Este sistema muestra una hiper-excitabilidad como consecuencia de los cambios hormonales propios de la pubertad, lo que supone, que en la adolescencia, especialmente en sus primeros años, existe un claro desequilibrio entre el sistema mesolímbico de recompensa, muy propenso a actuar en situaciones que puedan deparar una recompensa inmediata, y un sistema prefrontal autoregulatorio, que aún no ha alcanzado todo su potencial, y que tendrá muchas dificultades para imponer su control inhibitorio sobre la conducta impulsiva.

En aquellos casos de adolescentes que experimentan la pubertad muy precozmente, los riesgos pueden ser aún mayores, puesto que la excitación mesolímbica consecuente a los cambios puberales, coincidirá con una menor maduración del sistema cognitivo, ya que el desarrollo del córtex prefrontal es independiente del timing puberal y sólo depende de la edad o de algunas experiencias intelectualmente estimulantes (Oliva, 2007).

El alcohol y el consumo de otras drogas van a favorecer también de forma clara la implicación en conductas de riesgo y temerarias. Por una parte, van a alterar la capacidad del adolescente para evaluar los peligros potenciales de una determinada conducta, y centrarse en los beneficios inmediatos (Arnett, 1992). Por otra parte, al ser el alcohol un depresor del sistema nervioso, el adolescente que se encuentre bajo sus efectos va a necesitar asumir un mayor riesgo para experimentar el mismo nivel de excitación (Apter, 1992).

En líneas generales, se aprecia que los hombres se implican en conductas de riesgo más que las mujeres a todas las edades, aunque las diferencias son menores en la adolescencia temprana que en la tardía (Byrnes, Miller y Schafer, 1999). Algunos autores han señalado como causa de estas diferencias, el hecho de que en condiciones normales, las mujeres tienen niveles más altos de activación fisiológica, por lo que cualquier añadido, pudiera resultar incómodo, y esta activación extra, sería percibida más como ansiedad, que como excitación. En cambio, en el caso de los varones, sus niveles más bajos de activación les llevarían a buscar experiencias arriesgadas que son vividas de forma positiva (Zuckerman, 1990).

Por otra parte, los factores culturales también ejercerán su influencia sobre estas diferencias de género, ya que la socialización ejerce presiones diferentes sobre chicos y chicas; de ellos se espera que sean atrevidos y arriesgados, y de ellas prudentes y cautas.

No obstante y frente a la concepción de la asunción de riesgos como un problema, especialmente durante la adolescencia, algunos autores admiten la idea del riesgo como una oportunidad para el desarrollo y el crecimiento personal, donde algunas conductas temerarias del adolescente pudieran funcionar como indicadores de la transición a un estado más maduro. De este modo, y a pesar de las evidentes consecuencias negativas de estas conductas, también podríamos pensar en los beneficios que podrían derivarse de la asunción de riesgos o retos.

Así, nos atrevemos a afirmar que asumir determinados riesgos puede conllevar ventajas desde el punto de vista evolutivo, y por lo tanto, existirían razones para su mantenimiento. La conceptualización de Erikson de la adolescencia como una etapa de moratoria psicosocial, en la que la experimentación con ideas y conductas —dentro de unos límites— es un requisito para el logro de la identidad y de la autonomía personal, apuntaría en esta dirección.

Para apoyar esta idea no faltan los estudios longitudinales que encuentran que conductas de riesgo, como el consumo moderado de ciertas drogas durante la adolescencia, están relacionadas con un mejor ajuste psicológico en la adultez temprana (Oliva, Parra y Sánchez-Queija, 2008; Shelder y Block, 1990). Es posible que una actitud adolescente conservadora y de evitación de riesgos, esté asociada a una menor incidencia de algunos problemas comportamentales y de salud, sin embargo, también es bastante probable que esa actitud tan precavida, conlleve un desarrollo deficitario en algunas áreas, como el logro de la identidad personal, la creatividad, la iniciativa personal, la tolerancia ante el estrés o las estrategias de afrontamiento (Oliva, 2004).

4.22.7.1 CONSUMO DE SUSTANCIAS

El consumo de sustancias es una de las conductas de asunción de riesgos más frecuentes entre los adolescentes, y suele iniciarse a una edad muy temprana. El alcohol, el tabaco y el cannabis son las sustancias más consumidas en la sociedad occidental, sin que

se aprecien diferencias de género significativas en su consumo. El consumo abusivo puede ocasionar graves daños para la salud y, además, está relacionado con el fracaso escolar, los problemas depresivos, la conducta antisocial y los accidentes de tráfico.

Como ocurre con otros problemas propios de la adolescencia, existen muchos estereotipos al respecto, que no siempre guardan relación con la realidad. Entre ellos, se encuentra la idea generalizada de que los jóvenes actuales consumen sustancias en mayor proporción, que los de generaciones anteriores, o que este consumo se debe fundamentalmente a la presión de los iguales, o que es el responsable de la mayoría de los problemas propios de esta etapa. Estas afirmaciones no siempre se corresponden con la realidad, y se basan en creencias generalizadas pero con poco apoyo empírico.

Por otro lado, y aunque la simple experimentación no tiene por qué suponer una amenaza para la salud y el ajuste psicológico de los adolescentes, en algunos casos, el uso esporádico puede llegar a convertirse en un consumo habitual o abusivo que interferirá con las obligaciones familiares, escolares o laborales del adolescente. Además, si tenemos en cuenta que en nuestra sociedad, el consumo de sustancias como el alcohol, está ampliamente aceptado y forma parte del estilo de vida de la mayoría de adultos, no resulta extraño que su consumo sea considerado por muchos adolescentes como un indicador del acceso a la adultez, y sea utilizado para demostrar su madurez y aumentar el prestigio frente al grupo.

En la actualidad disponemos en nuestro país de estudios sólidos que nos informan periódicamente del consumo de sustancias entre adolescentes, como el *Health Behaviour in School Aged Children* (HBSC; Moreno, Muñoz, Pérez y Sánchez-Queija, 2005; Moreno et al., en prensa) o la encuesta del Plan Nacional de Drogas sobre el uso de drogas entre estudiantes de secundaria (Ministerio de Sanidad y Consumo), que cada 2 y 4 años respectivamente recogen información de adolescentes españoles escolarizados.

Estos estudios coinciden en señalar que el tabaco y el alcohol, son las drogas legales más consumidas entre los adolescentes. Los datos del Plan Nacional de Drogas indican que más de la mitad de los adolescentes declararon haber consumido alcohol durante el último mes, mientras que en el caso del tabaco, el porcentaje ronda el 25%.

Entre las drogas ilegales, el cannabis es con mucha diferencia la más consumida, ya que aproximadamente la cuarta parte de los adolescentes la han consumido alguna vez. El porcentaje de quienes han consumido cocaína es inferior al 5%, y el de quienes han consumido éxtasis o alucinógenos baja del 2%, aproximadamente. Los datos de consumo en Estados Unidos (Johnston, O'Malley y Bachman, 2003) y en otros países europeos (HBSC, 2001/2002) presentan un panorama semejante en cuanto a cuáles son las sustancias consumidas, aunque el consumo en algunos de estos países es algo más elevado que en España.

Los datos también indican que aunque la mayoría de chicos y chicas ha experimentado con alcohol, tabaco y cannabis, y que muchos consumen algunas de estas sustancias de forma más o menos habitual, el consumo de otras sustancias es infrecuente y sólo una proporción muy baja de adolescentes realizan un consumo abusivo. El hecho de que sean el alcohol y el tabaco las drogas más consumidas, indica que desde el punto de vista de la salud, los programas de prevención deberían centrarse de forma prioritaria en estas sustancias.

En cuanto a la tendencia histórica que ha seguido el consumo de estas sustancias, los datos del Plan Nacional de Drogas, que se inició en 1994, indican un decremento más o menos continuo del consumo de alcohol, una cierta estabilización en el caso del tabaco, y una tendencia ascendente entre 1994 y 2004, con un descenso en 2006, en el consumo de cannabis. El informe Juventud en España 2004 (Aguinaga et al., 2005) coincide en la disminución del consumo de alcohol y en un adelanto en la edad de iniciación. No existen datos fiables referidos al consumo antes de 1994, por lo que cualquier referencia a un menor consumo en generaciones anteriores se basará necesariamente en apreciaciones subjetivas y poco rigurosas. En países, como Estados Unidos, con registros que se remontan más tiempo atrás, tampoco se observa un aumento claro en el consumo, ya que aunque aumentó hasta mediados de los 70 luego comenzó a descender para volver a aumentar a principios de los 90 y estabilizarse posteriormente. Estas fluctuaciones en la prevalencia de consumo parecen estar relacionadas con los cambios en la percepción que tienen los adolescentes del daño que provocan las drogas, lo que pone de manifiesto la importancia de los mensajes que padres, educadores y medios de comunicación dirigen a la juventud acerca del uso de drogas (Johnston et al., 2003).

En cuanto a las diferencias de género, en España, al igual que en otros países occidentales, el mayor consumo entre varones que se observaba hace años ha ido desapareciendo, de forma que en la actualidad, los niveles de consumo de tabaco, alcohol y cannabis son muy parecidos en chicos y chicas, sobre todo en la adolescencia inicial y media. Aunque es ligeramente superior entre ellos el consumo de algunas drogas ilegales, y entre ellas el de tabaco (Moreno et al., en prensa).

Si atendemos a la relación entre consumo de sustancias y la edad, los datos procedentes de investigaciones transversales y longitudinales, indican que la iniciación suele tener lugar entre los 11 y los 16 años, aumentando el consumo en frecuencia y cantidad durante los años de la adolescencia, hasta tocar techo en torno a los 25 años, momento en que comienza a disminuir, probablemente debido a la asunción de los roles y responsabilidades propias de la adultez (Chassin *et al.*, 2004; Gil y Ballester, 2002).

Algunos estudios longitudinales han analizado las diferentes trayectorias evolutivas que sigue el consumo de sustancias, identificando a un grupo un grupo de adolescentes que muestra una iniciación precoz, seguida de una escalada pronunciada en el consumo y consecuencias muy negativas a largo plazo. Sin embargo, no coinciden todos los estudios en considerar al grupo de iniciación precoz como el de más riesgo, ya que en algunos casos, son los adolescentes que comienzan algo más tarde, pero cuyo consumo sigue una clara trayectoria ascendente, quienes muestran en la adultez temprana, los niveles más altos de abuso y desajuste psicológico. También suele aparecer un grupo de chicos y chicas que muestran un consumo muy bajo o nulo a lo largo de toda la adolescencia (Hill, White, Chung, Hawkins y Catalano, 2000; Oliva, Parra, y Sánchez-Queija, 2008).

Los investigadores también han mostrado interés por la secuencia que sigue el consumo de distintas drogas, que generalmente comienza con el consumo de cerveza, seguido del consumo de alcohol de más alta graduación, tabaco y cannabis. En algunos casos, después se entrará en contacto con drogas como la cocaína o el éxtasis. Aunque esa suele ser la secuencia más común de consumo, ello no quiere decir que el alcohol lleve inevitablemente al cannabis, y después a la cocaína, ya que la gran mayoría de adolescentes no irá más allá del alcohol o la experimentación ocasional con el cannabis. No obstante, es altamente improbable que quien no haya consumido alcohol o cannabis, se convierta en consumidor habitual de otras drogas (Chen y Kandel, 1995).

Las consecuencias físicas del consumo de sustancias como el tabaco o el alcohol están sólidamente documentadas. Así, si el consumo habitual del tabaco está relacionado con enfermedades tan graves como el cáncer o el enfisema pulmonar, en el caso del alcohol los datos disponibles son igualmente concluyentes. El inicio precoz en el consumo de alcohol, es uno de los principales predictores del consumo abusivo posterior (Grant y Dawson, 1997), aunque algunos estudios longitudinales cuestionan esta relación. Por otra parte, cada vez son más los estudios que revelan que el consumo de alcohol y de otras drogas durante la adolescencia, puede alterar el desarrollo neurológico normal del cerebro, lo que tendría un importante impacto a nivel psicológico y comportamental (Spear, 2002). En cuanto al cannabis, su consumo abusivo puede generar daños en las vías respiratorias semejantes a los ocasionados por el tabaco (Iversen, 2005).

Si las consecuencias físicas parecen claras, menos consenso existe en relación con las consecuencias psicológicas y comportamentales del consumo de sustancias. Los efectos a corto plazo son evidentes, y están relacionados con las intoxicaciones agudas y con la distorsión que ocasionan en los juicios de evaluación de situaciones de riesgo, que pueden llevar a la conducción temeraria o a las conductas sexuales de riesgo (Apter, 1992). Sin embargo, las consecuencias a largo plazo están menos claras, y es necesario diferenciar entre el consumo experimental u ocasional y el consumo abusivo, ya que muchos estudios encuentran que los adolescentes que experimentan moderadamente con algunas sustancias, se convierten en adultos con un ajuste psicológico igual o superior al de quienes se abstienen por completo (Shedler y Block, 1990; Oliva, et al., 2008).

No obstante y aunque este mejor ajuste puede parecer sorprendente, como ya hemos tenido ocasión de comentar anteriormente, es posible que las conductas de experimentación y asunción de riesgos pueden ayudar al adolescente a aumentar su autoestima y a lograr su identidad. De este modo, los adolescentes más ajustados y con más competencia social, puede que participen más que los desajustados, en actividades sociales, en las que el consumo de alcohol y otras sustancias suele ser habitual, por lo que sería la competencia, la que llevaría a una vida social más intensa y a un mayor consumo.

En cuanto al consumo abusivo, muchos estudios encuentran que está relacionado con el fracaso o abandono escolar, problemas conductuales y actividades delictivas, síntomas depresivos, implicación en conductas sexuales de riesgo y consumo abusivo de

alcohol en la adultez temprana (Chassin *et al.*, 2004; Johnson *et al.*, 2000). Además, el alcohol y otras drogas suelen estar asociados con los accidentes de tráfico, que representan la principal causa de mortalidad durante estos años. No obstante, debemos de considerar que, el hecho de que la mayoría de estudios que encuentran relación entre abuso de sustancias y desajuste psicológico sean transversales, hace que sea difícil saber si se trata de consecuencias o de precursores del consumo.

Los factores de riesgo son numerosos y pueden ser psicológicos, familiares y sociales. Entre los primeros se ha encontrado que los adolescentes más impulsivos, con más dificultades académicas, con tendencias depresivas, y que tienen actitudes más tolerantes hacia el uso de drogas muestran un consumo mayor. También algunas capacidades cognitivas, especialmente las que tienen que ver con la función ejecutiva: habilidades de planificación, organización, atención selectiva, toma de decisiones, etc., suelen ser deficitarias en los consumidores abusivos.

Los adolescentes con relaciones familiares distantes, hostiles o conflictivas son más propensos al consumo abusivo que quienes viven en familias cariñosas. Los estilos parentales negligentes o permisivos también aparecen asociados al consumo excesivo, al igual que el consumo por parte de algún familiar, especialmente cuando este consumo interfiere con la relaciones familiares, aumentando el estrés en casa y disminuyendo la monitorización parental (Chassin *et al.*, 2004). En este sentido, Pons y Berjano (1997) encontraron que los factores con mayor poder de discriminación entre los distintos niveles de consumo alcohólico por parte de los adolescentes son las conductas parentales de reprobación, castigo y rechazo parental.

Villar, Luengo, Gómez y Romero (2003) trabajando con una muestra comunitaria, encontraron que los adolescentes que perciben a sus padres como permisivos e indulgentes, tienen una menor actitud negativa ante las drogas y llevan a cabo un mayor consumo de tabaco, alcohol y cannabis, encontrando una asociación entre el estilo indulgente y la conducta antisocial y el consumo de drogas. En relación a la conducta antisocial, encontraron una correlación positiva con el estilo permisivo y negativa con el democrático. Algunas investigaciones (Muris *et al.*, 2004) han encontrado una asociación entre el estilo autoritario y la hostilidad de los adolescentes, pudiendo considerar que la hostilidad, es un elemento presente en los prototipos rebelde, rudo y opositor.

Con respecto a los factores sociales, los adolescentes que consumen sustancias suelen tener amigos que también consumen, aunque esta relación se debe tanto al hecho de que, chicos y chicas tienden a imitar el comportamiento del grupo de iguales, como a que seleccionan a sus amistades de acuerdo con ciertas similitudes en valores y comportamientos, lo que tiende a crear un círculo vicioso que perpetúa el consumo abusivo (Sánchez-Queija, Moreno, Muñoz y Pérez, 2007).

La relación con el nivel socio-económico del vecindario no parece clara ya que los resultados son contradictorios y algunos estudios han encontrado un mayor consumo entre adolescentes residentes en barrios de mayor nivel económico (Leventhal y Brooks-Gunn, 2000).

Por último, otros factores sociales y culturales también son muy relevantes, como por ejemplo vivir en un contexto social en el que se tiene un fácil acceso a las drogas, o en que se promueve su consumo a través de los medios de comunicación.

4.22.7.2 CONDUCTA ANTISOCIAL

La conducta antisocial genera una gran preocupación social y se refiere a las conductas dañinas para la sociedad, que infringen reglas y expectativas sociales, siendo en muchos casos constitutivas de delito. Relacionado con el concepto de conducta antisocial está el de delincuencia, entendida como una de las formas de desviación social y de inadaptación más significativas, resultante del fracaso del individuo en adaptarse a las demandas de la sociedad en que vive, producidas en un tiempo y lugar determinados. “*Es la desviación penada socialmente de una manera formal*”, ya que representa una violación de las normas más elementales y fundamentales de convivencia que rigen una sociedad, contra la que ésta reacciona mediante una sanción punitiva.

La mayoría de los estudios, encuentran que las conductas antisociales suelen aumentar entre los 10 y los 18 años, para estabilizarse y descender bruscamente al final de la adolescencia o comienzo de la adultez. Hay muchos factores de riesgo implicados en la conducta antisocial, desde variables genéticas o psicológicas, hasta variables sociales, no obstante, las variables familiares parece tener una especial importancia.

Las formas de la delincuencia son variadas y han ido cambiando en gran medida según los periodos de la historia y los tipos de sociedad. El “delito” como conducta jurídica, penalmente prohibida, es de carácter contingente, es decir, que cada sociedad presenta los delitos que, como producto histórico produce, y que van evolucionando en cantidad y calidad a través del tiempo. Los países occidentales tienen actualmente formas comunes de delincuencia, tanto en su frecuencia como en el tipo de infracciones.

La delincuencia es sufrida por la sociedad más intensamente, pues transgrede normas importantes basadas en leyes. Ahora bien, no todas las leyes son justas ni se basan en el deseo o el consenso del conjunto de la población, y algunas acciones, aunque técnicamente ilegales, son aceptables dentro de las normas populares, incluso, algunas leyes siguen vigentes mucho después de que hayan dejado de ser útiles.

Si bien el concepto de *delito natural* fue introducido por Garófalo, siendo una definición sencilla de delito natural la siguiente “*acciones y omisiones penadas por la ley y contrarias al Derecho Natural*”, bajo la perspectiva legal, el delito es algo circunstancial y relativo, pues los delitos en las sociedades, al igual que las costumbres, cambian en el tiempo, y lo que supone un hecho delictivo en una sociedad, no lo es en otra; o lo que hoy es delito, tal vez mañana no lo sea o viceversa.

La delincuencia, como fenómeno de naturaleza social que es, sólo puede ser explicada en toda su complejidad y extensión apelando a causas sociales y no a causas biológicas o psicológicas. De este modo, y aunque la delincuencia ha sido estudiada desde distintas perspectivas (psicológica, legal y sociológica), para la mayoría de los sociólogos y criminólogos, es un fenómeno social que está estrechamente ligado a la sociedad.

Muchas han sido las teorías realizadas a lo largo de la historia en el campo de la Criminología, Psicología, Sociología... que han intentado averiguar el origen y las causas de la delincuencia, y aunque la delincuencia ha sido estudiada desde distintas perspectivas (psicológica, legal y sociológica), para la mayoría de los sociólogos y criminólogos, la delincuencia, como fenómeno de naturaleza social que es, sólo puede ser explicada en toda su complejidad y extensión apelando a causas sociales y no tan solo a causas biológicas o psicológicas.

Así nos podemos encontrar con teorías de carácter endógeno y exógeno cuyo fundamento se basa en aspectos psicológicos, biológicos, sociales, etc., teorías realizadas sobre diferentes estudios e investigaciones empíricas (estadísticas policiales, judiciales y penitenciarias, Informes de autodenuncia (*self-reporter studies*), encuestas de victimización, comparaciones de grupos, etc.) pero la delincuencia es un fenómeno social, que está estrechamente ligado a la sociedad.

Al referirnos al periodo de la adolescencia y aunque muchos autores utilizan el término de delincuencia juvenil, siguiendo a Rutter, Giller y Hagel (1998) al hablar de conducta antisocial nos referimos a uno de los problemas propios de los adolescentes que generan una mayor preocupación social.

La delincuencia juvenil es una categoría legal referida a aquellos sujetos de edades comprendidas entre los 14 y 18 años que hayan cometido una o más acciones punibles, definidas como tales en el código penal, por tanto, requiere de la comisión de un delito. En cambio, la conducta antisocial comprende las acciones lesivas y dañinas para la sociedad, que infringen reglas y expectativas sociales, con independencia de que constituyan un delito, por ejemplo, vandalismo, hurtos, agresiones, etc. Si bien puede darse un solapamiento entre ambos términos, en algunos casos los comportamientos antisociales no constituirán un delito, bien por su baja intensidad, o bien porque hayan sido cometidos por un niño o niña de menos de 14 años, que en nuestro país es la edad mínima de imputabilidad, es decir, la edad a partir de la cual se aplican las sanciones penales. No obstante, aunque a partir de los 14 años un menor puede ser imputado, La Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores, establece una normativa sancionadora específica para los menores con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años.

También hay que diferenciar la conducta antisocial del concepto utilizado en psicología clínica de trastorno de conducta o trastorno disocial (*conduct disorder*), descrito en el DMS IV-TR como un patrón repetitivo y persistente de conducta, en el que los derechos básicos de otras personas o las principales normas sociales adecuadas a una edad son violadas. De acuerdo con el criterio diagnóstico deben estar presentes 3 o más conductas desviadas y conllevar un deterioro significativo del funcionamiento en casa o en la escuela. Por lo tanto, muchos adolescentes que manifiesten conductas antisociales, por

ejemplo que cometan un único acto delictivo, quedarán fuera de esta definición y no podrá atribuírseles un trastorno de conducta (Farrington, 2004).

Sin pretender ser exhaustivos, entre los diferentes tipos de delincuencia puede citarse la delincuencia cotidiana o delincuencia menor, la delincuencia juvenil, la delincuencia por imprudencia, el crimen organizado, la delincuencia económica y financiera, los atentados a personas, que comprenden básicamente los abusos sexuales, los atentados a las normas y al orden público y, finalmente, el terrorismo. Cada una de estas categorías presenta características propias, aunque a largo plazo, se observa un crecimiento de la delincuencia económica y financiera y de la delincuencia cotidiana con atentados a bienes y a personas, generalmente de gravedad limitada.

Conocer la prevalencia real de comportamientos antisociales o delitos reviste una gran complejidad, y no es fácil llegar a conclusiones fiables al respecto. Las razones de estas dificultades tienen que ver con las diferencias existentes entre las fuentes de información utilizadas. Así, podemos referirnos a cifras oficiales, como los datos procedentes de detenciones policiales o de registros judiciales. Pero, además de esas cifras referidas a la delincuencia oficial, algunos estudios se llevan a cabo preguntando a la población general sobre su experiencia como víctimas de delitos, o aplicando cuestionarios anónimos a la población adolescente en los que se recoge información acerca de su implicación en la comisión de delitos. En estos últimos casos estaríamos hablando de delincuencia sumergida o no detectada, ya que la mayoría de los adolescentes que reconocen haber cometido algún delito, no ha entrado en contacto con los sistemas policial o judicial.

A pesar de esas dificultades, podemos ofrecer algunos datos de prevalencia referidos a distintos países. Farrington (2004) indicaba que un 15% de chicos y un 3% de chicas fueron detenidos antes de los 18 años en Inglaterra, mientras que en estados Unidos estas cifras fueron claramente superiores: 33% y 14%. Si se analizan las cifras de delincuencia sumergida basada en auto-informes, la prevalencia es más elevada, situándose en torno al 50% el porcentaje de adolescentes que reconocen haber cometido algún delito, aunque en algunos estudios esta cifra sube hasta el 70-80%. En cuanto al porcentaje de delitos que son cometidos por menores, las cifras oficiales indican que en estos países, entre un cuarto y un tercio de los delitos son cometidos por adolescentes de menos de 18

años. La mayoría de estos delitos están relacionados con robos y hurtos, y sólo un 10% representan delitos violentos (Rutter, et al. 1998).

Las diferencias de género son una constante en todos los países, ya que las estadísticas indican una mayor prevalencia de delitos y comportamientos antisociales en varones, diferencias que son menores al inicio de la adolescencia y que van aumentando con la edad. Además, como señalan Rutter et al. (1998), existen diferencias entre el tipo de delitos cometidos por chicos y chicas, ya que los primeros se implican en delitos más graves y con uso de violencia y suelen reincidir más. No obstante, las diferencias de género son menores si analizamos los datos de delincuencia sumergida.

Las diferencias entre las cifras referidas a delincuencia sumergida y delincuencia oficial no se refieren exclusivamente al género, ya que también aparecen en las cifras oficiales, más adolescentes procedentes de minorías étnicas y clases más desfavorecidas. Estas discrepancias reflejan un claro sesgo en las estadísticas oficiales, y se deben tanto a la mayor gravedad de los delitos cometidos por varones y por jóvenes de grupos sociales desfavorecidos, como al hecho de que estos adolescentes reciben un trato discriminatorio y más duro por parte de la policía y el sistema judicial (Poe-Yamagata y Jones, 2000).

En cuanto a la tendencia histórica sobre la evolución de la prevalencia de los delitos cometidos por menores, la evidencia indica un claro aumento desde los años 50 hasta los 90 en la mayoría de los países, España entre ellos (Rutter et al. 1998). Sin embargo, desde mediados de los años 90, la tendencia es mucho menos clara ya que parece que se ha frenado la epidemia de violencia juvenil que se había observado en las últimas décadas del pasado siglo, y en muchos países se ha estabilizado o ha descendido la incidencia de la mayoría de delitos (Pleiffer, 2004; Koops y Orobio de Castro, 2006)

En términos generales, la adolescencia es una etapa de mucha incidencia de conductas antisociales y delictivas, y existe un consenso generalizado entre investigadores, con respecto a la tendencia que sigue el comportamiento antisocial a lo largo del ciclo vital, y en aceptar lo que se ha denominado la curva de edad del crimen (Tremblay, 2000).

Si durante la infancia son más frecuentes las conductas agresivas de poca importancia, con la llegada de la adolescencia disminuyen esos comportamientos para dar paso a conductas antisociales de mayor gravedad, que seguirán aumentando hasta tocar

techo al final de la adolescencia y descender de forma acusada durante la adultez temprana. No obstante, algunos estudios longitudinales han diferenciado entre dos tipos de trayectorias evolutivas, una de mayor gravedad, aunque mucho menos frecuente, que comienza en la infancia y se extiende a lo largo de todo el ciclo vital, y otra que se limita a la adolescencia, tendiendo a desaparecer en la medida en que el sujeto empieza a asumir las responsabilidades propias de la adultez (Moffitt, 1993; Farrington, 2004). Este segundo tipo es el más habitual.

4.22.7.2.1 FACTORES DE RIESGO RELACIONADOS CON LA CONDUCTA ANTISOCIAL

Hoy en día, sabemos que todo lo relacionado con la delincuencia o conducta antisocial, es un problema social. Existen diferentes teorías que tratan de dar una explicación etiológica hacia las causas de la delincuencia, si bien ninguna de ellas es capaz de explicar, con integridad y por sí sola, el problema de la delincuencia. Sin embargo las diversas teorías que tratan sobre la delincuencia, podrían quedar agrupadas en tres grandes bloques perfectamente diferenciados.

El primero, y más numeroso, engloba las teorías de la criminalidad o teorías etiológicas de la criminalidad, que se corresponde con aquellas teorías que ya sea desde una visión biológica, psicológica o sociológica, integran lo que se conoce como la Criminología clásica. En segundo lugar podríamos situar a las teorías de la criminalización que son aquellas realizadas bajo los postulados de la Criminología crítica. Finalmente situamos a las teorías integradoras que, como su propio nombre indica, intentan integrar o armonizar los postulados de la Criminología clásica con los de la Criminología crítica.

A la hora de analizar las causas del comportamiento antisocial y delictivo, habrá que tener en cuenta el tipo de patrón delictivo, ya que los factores relacionados con el patrón más grave y persistente, son algo diferentes a los que se asocian con la conducta antisocial limitada a la adolescencia. En el caso de los adolescentes que limitan su actividad delictiva a la adolescencia, algunos de los factores de riesgo son semejantes a los relacionados con las conductas de asunción de riesgos, pues estas conductas antisociales son en muchos casos, un tipo de conductas de búsqueda de sensaciones y de asunción de riesgos, y por ello serían más frecuentes durante esta etapa evolutiva.

Ciertos factores familiares se relacionan con la conducta antisocial limitada a la adolescencia, en concreto los padres de estos chicos y chicas presentan un estilo parental caracterizado por la falta de control o supervisión (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch, 1994). El rol que desempeña el grupo de iguales también es muy relevante, y algunos estudios indican que estos comportamientos son más frecuentes en situaciones grupales en las que el adolescente se ve presionado por sus amigos (Rutter et al., 1998).

Tanto los problemas de comunicación familiar como la existencia de conflictos entre padres e hijos se han asociado con el desarrollo de problemas de conducta en la adolescencia. Así, la comunicación ofensiva e hiriente entre padres e hijos y los frecuentes conflictos familiares se han vinculado con los problemas de comportamiento en la escuela (Ary et al., 1999; Herrero, Martínez y Estévez, 2002; Lila y Musitu, 2002). Además, parece existir una relación bidireccional entre los problemas de conducta y el clima familiar conflictivo y poco afectivo, de modo que los conflictos familiares y la falta de calidez influyen en el desarrollo de problemas de conducta en los hijos y, a su vez, estos problemas de conducta se convierten en un estresor, ante el cual los padres reaccionan agravando el patrón negativo de interacción familiar (Buist, Dekovic, Meeus y van Aken, 2004; Eisenberg et al., 1999; Lila y Gracia, 2005).

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

En cuanto a los adolescentes que muestran el patrón antisocial más severo, el predictor más potente, es la existencia en la infancia de agresividad y problemas de conducta durante un periodo prolongado de tiempo. No obstante, hay que hacer referencia a la confluencia de una serie de factores de riesgo, tanto individuales como contextuales, que operando de forma conjunta favorecen el surgimiento de estos comportamientos.

De este modo, entre las variables individuales, las influencias genéticas sobre la mayoría de conductas antisociales son significativas aunque de moderada magnitud, siendo la agresión especialmente heredable (Plomin y Asbury, 2005). Los defensores de estas teorías, denominadas biopsicosociales, antropobiológicas o psicobiológicas, tratan de explicar el comportamiento antisocial o criminal en función de anomalías o disfunciones orgánicas, en la creencia de que son factores endógenos o internos del individuo, los que al concurrir en algunas personas les llevan a una predisposición congénita para la comisión de actos antisociales o delictivos.

Del estudio de los rasgos biológicos o del estudio psicológico de la personalidad criminal, tratan de obtener aquellos factores que predisponen a algunas personas al delito. Mantienen la conexión entre la biología y la criminalidad. Se basan en el “determinismo biológico” y son endógenas, es decir, se basan en la “diferenciación cualitativa” entre delincuentes y no delincuentes. Dentro de estas teorías se encuadra a Kretschmer, quien estableció relaciones entre tipos biológicos (basados en la antropometría), temperamentos y tipología delictiva. Otros autores importantes son Lombroso, Ferri, Garofalo (los máximos exponentes de la Escuela positivista italiana) y Sheldon. La conclusión a la que llegaba Kretschmer, no podía ser otra que la existencia de individuos que debían ser considerados delincuentes desde su nacimiento, ya que estaban fuertemente predestinados al delito

Algunos estudios han encontrado en los menores antisociales una mayor impulsividad, problemas de auto-regulación y dificultades para controlar la ira, y una mayor incidencia de trastornos de hiperactividad y déficit de atención, problemas todos ellos que parecen asociados a una falta de maduración del córtex prefrontal (Patterson, DeGarmo y Knutson, 2000).

Las bajas puntuaciones en los tests de CI junto a un rendimiento académico muy bajo, es otra constante en estos adolescentes, que además suelen mostrar sesgos cognitivos atribucionales muy hostiles, que le llevan a interpretar de forma amenazante y hostil comportamientos y actitudes neutras de sus compañeros, y a reaccionar de forma agresiva (Lochman, Phillips y Barry, 2003).

El consumo de drogas aparece también asociado con frecuencia al comportamiento delictivo, probablemente porque comparten factores de riesgo, aunque también porque el consumo provoca desinhibición y distorsiona la valoración de los riesgos derivados del comportamiento delictivo.

Las variables familiares han sido consideradas como claves para el desarrollo de la conducta antisocial severa ya que se asocia con padres de poco apoyo moral que coaccionan y castigan mucho. La ruptura temprana entre padres e hijos, se considera un buen predictor de delincuencia, al igual que las relaciones entre los estilos parentales y las medidas de ajuste psicosocial, en función del contexto cultural, étnico o socioeconómico donde se desarrolle, se pueden relacionar con un determinado nivel de autoconcepto en sus hijos, influir en el repertorio de conductas prosociales, variar en función del entorno físico y social o con la zona donde se lleve a cabo el proceso y su relación con el ajuste personal y psicosocial.

Según muestran numerosos estudios, los adolescentes que con frecuencia se ven implicados en conductas antisociales o delictivas, provienen de familias muy desorganizadas y conflictivas, con padres que se muestran hostiles o negligentes, y que fracasan a la hora de ofrecer a sus hijos modelos comportamentales apropiados (Patterson et al., 2000). Por otra parte, también es frecuente por parte de estos padres, el empleo de estrategias disciplinarias muy coercitivas con la aplicación de castigos físicos que, en algunos casos se pueden considerar situaciones de maltrato. De hecho el comportamiento antisocial es una de las consecuencias más frecuentes del maltrato infantil y adolescente, probablemente porque el abuso severo, al igual que otras experiencias infantiles traumáticas provoca modificaciones en la estructura y funcionamiento cerebral (Oliva, 2002; 2007).

Con el término broken homes la literatura norteamericana se refiere a estructuras familiares que han sufrido trastornos en la misma por separación, divorcio, o fallecimiento de los padres. Una investigación realizada por Sheldon y Eleanor GLUECK (1950) demostró que el 60% de los delincuentes provenían de estos hogares desestructurados, mientras que la cifra en los no delincuentes solamente alcanzaba el 34%. En sentido contrario, GIBSON (1969) observó relaciones significativas entre aquellos hogares rotos,

por abandono del padre o la madre, y conductas delictivas, pero no encontró relaciones en aquellas familias en las que se producía la muerte de alguno de los progenitores.

Según estos datos se desprende que la relación entre delincuencia y hogares rotos depende de las causas de la ausencia de algunos de los progenitores, así como de la interacción con otros factores personales como la inteligencia del menor y factores socio-culturales como situación económica familiar, educación, creencias religiosas, etc.

Estudios más recientes, como el desarrollado por Edward WELLS y Joseph H. RANKIN, llegan a las siguientes conclusiones:

1. La prevalencia de delincuencia en hogares rotos es un 10 – 15% más alta que en los hogares convencionales.
2. La correlación entre hogares rotos y delincuencia es más fuerte en relación con las malas conductas de los jóvenes (status offenses) y más débil respecto de conductas criminales más serias.
3. La influencia de los hogares rotos en la delincuencia juvenil es ligeramente superior en aquellas familias rotas por separación o divorcio, que en las que muere uno de los padres.
4. No hay diferencias apreciables o consistentes en el impacto de los hogares rotos entre chicas y chicos o entre jóvenes blancos o de color.
5. No son consistentes los efectos de la edad de los jóvenes en la ruptura y los negativos efectos de la familia separada.
6. No hay evidencias consistentes de los con frecuencia citados impactos negativos de los padrastros en la delincuencia juvenil.

Con respecto a las variables familiares, podemos situar también a las teorías psicogenéticas, cuya tesis central es que la delincuencia es una solución a problemas psicológicos creados por una interacción defectuosa o patológica entre los miembros de la familia. Según ésta teoría, la delincuencia es una solución a problemas psicológicos originados por una deficiente interacción entre los miembros de una familia, como falta de cariño en la infancia o despreocupación, así como un ambiente familiar, en el que predomina la violencia entre sus miembros. Esto facilita que la persona tienda a salir de casa formando pandillas.

Los factores familiares y los genéticos también pueden interactuar, de cara a generar un comportamiento desajustado; como se ha puesto de manifiesto en un estudio longitudinal llevado a cabo en Nueva Zelanda por Caspi et al. (2002). Aquellos niños que habían experimentado malos tratos se convirtieron en adolescentes y adultos violentos, sólo cuando tenían una versión de baja actividad del llamado gen de la Mono Amino Oxidasa A, pero no cuando tenían la versión activa del gen.

Entre los factores sociales de riesgo, destacan las teorías del proceso social o teorías de la socialización deficiente, la pobreza o las situaciones sociales muy desfavorecidas. Este grupo de teorías tienen en común, en mayor o menor grado, el que centran su explicación de la delincuencia en procesos deficientes de socialización de los individuos, ya sea por un defectuoso aprendizaje en la infancia o por imitar, asociarse o integrarse en diversos grupos o subculturas delincuentes. (fallos en el aprendizaje social).

Destacan aspectos como el aprendizaje social (la conducta criminal es aprendida); la asociación diferencial (como consecuencia de una socialización diferenciada); el reforzamiento diferencial a determinadas conductas (la conducta criminal como opción preferencial al balancear riesgos y ganancias); la neutralización que permite omitir temporalmente, valores y costumbres dominantes, para delinquir; y el control social, que si bien orilla a las personas a cumplir la ley, cuando disminuye, las empuja a la criminalidad. Destacan las teorías de Clueck (plurifactorial, con base en “el hogar roto”); de Shuterland y Cressey (teoría de aprendizaje social, basada en los contactos diferenciales); Cohen y White (teorías subculturales: el delincuente ha aprendido en su grupo social más próximo la actividad delictiva).

No obstante, la relación entre la clase social y el comportamiento antisocial es muy débil, e incluso no aparece en algunos estudios recientes, además cuando es significativa, se trata de una influencia indirecta que se ejerce a través de la depresión de los padres y el conflicto familiar. De este modo, aunque algunos estudios sugieren que dentro del propio grupo existe una correlación entre delito y clase social, de forma que, la delincuencia legalmente definida, encuentra mayores índices participativos en la clase baja que en la alta; ello es debido a que es en éstas donde los problemas de desempleo, crisis económica, deficiente socialización..., conducen a los individuos hacia desviaciones tipificadas en ley. Además, las situaciones de pobreza harían más probable tanto la conflictividad marital

como la depresión parental, lo que llevaría que los padres mostraran unas estrategias disciplinarias menos eficaces y los menores un comportamiento más desajustado (Buehler et al., 1997).

La relación con un grupo de iguales con altas tasas de actividades delictivas es otro claro factor de riesgo, especialmente cuando aparece relacionado con unas malas relaciones familiares, aunque también es cierto que los adolescentes antisociales tienden a elegir como amigos a otros sujetos que también muestran comportamientos desviados.

También, a fin de explicar los factores sociales de riesgo, figuran las teorías estructurales funcionalistas, de las que su máximo exponente es la teoría de la anomia. Explican la delincuencia en función de los profundos cambios sociales, producidos en las economías vertiginosamente industrializadas, que han originado un debilitamiento y crisis de los modelos tradicionales, y de las normas y pautas de conducta de la sociedad.

Durante la revolución industrial, sociólogos como Max Weber y Emile Durkheim se centraron en los efectos de la urbanización creciente de la vida social y los efectos que tuvo sobre los sentimientos de la gente de alienación y anonimidad. Las teorías agrupadas en este epígrafe asumen en distinta medida que la causa primaria o principal de la delincuencia radica en el trastorno y la inestabilidad de las estructuras e instituciones sociales. Consideran el delito como una consecuencia de la desorganización social.

Motivada por carencias sociales, hacen énfasis en aspectos como la desorganización social (vivienda deficiente, desempleo, ingresos bajos, desintegración familiar); las presiones que ejercen las sociedades modernas (metas, logros, valores, aspiraciones) sobre individuos estratificados por clase social, al igual que los medios para el éxito (educación, trabajo), lo que genera sentimientos de alienación, rabia y frustración, asociados a conductas delictivas; y la formación de valores subculturales que mantienen reglas y valores opuestos a las leyes y costumbres dominantes. Entre los autores principales han destacado: Durkheim (la anomía); Merton (la incoherencia o desajuste entremedios y fines); Parck y Burgess (Escuela de Chicago o teoría ecológica: el factor ambiental lleva a la delincuencia); Marx, Engels, Taylos, Young (teorías de inspiración marxista: el delito surge como consecuencia del conflicto social derivado de la lucha de clases).

Finalmente nos encontramos con las teorías integradoras, las cuales intentan integrar el caudal de conocimientos acumulados por las distintas teorías criminológicas para conseguir un mejor y más completo conocimiento de la delincuencia.

La integración requiere aceptar que el objeto básico de las teorías criminológicas es establecer factores asociados a la delincuencia y que, por tanto, puede suceder perfectamente que un fenómeno delictivo aparezca asociado con factores señalados por diversas teorías. Parten de integrar y relacionar los factores individuales o personales que pueden influir en el delito con los factores sociales y los factores estructurales.

Una de las teorías más comprensivas generadas para explicar los resultados de un proyecto de investigación longitudinal, (parte del Estudio de Cambridge) es la teoría integradora propuesta por David P. Farrington. El punto de partida de su teoría, viene inspirado en encontrar una explicación de la delincuencia, integrando los aspectos más relevantes de cinco grandes teorías: la teoría de las subculturas de Cohen, la teoría de la desigualdad de oportunidades de Cloward y Ohlin, la teoría del aprendizaje social de Trasler, la teoría del control de Hirschi, y la teoría de la asociación diferencial de Sutherland y Cressey.

Mediante esta teoría, Farrington trata de explicar cómo se produce la delincuencia. En su opinión la delincuencia se produce mediante un proceso de interacción entre el individuo y el ambiente, que él divide en cuatro etapas (a la que posteriormente añade una quinta):

1. En la primera etapa, surge la motivación. Esto sugiere que los principales deseos que actualmente producen actos delictivos son deseos de bienes materiales, de prestigio social y búsqueda de excitación. Estos deseos pueden ser inducidos culturalmente o pueden responder a situaciones específicas. Puede ser que el deseo de búsqueda de excitación sea grande entre niños de familias pobres porque la excitación es más altamente valorada por la gente de clase baja que por la gente de clase media, porque los chicos pobres llevan unas vidas más aburridas o porque son menos capaces de posponer gratificaciones inmediatas a favor de metas a largo plazo.

2. En la segunda etapa, se busca el método legal o ilegal de satisfacer los deseos. Es muy sugerente que alguna gente (sobre todo los jóvenes de clase baja) tenga menos

posibilidades o capacidad de satisfacer sus deseos mediante métodos legales o socialmente aprobados, y por ello tiendan a elegir métodos ilegales o desaprobados socialmente. La relativa incapacidad de los jóvenes pobres para alcanzar metas u objetivos mediante métodos legítimos puede ser, en parte, porque tienden a faltar a la escuela y, por tanto, tienden a llevar comportamientos erráticos y empleos de bajo nivel. La falta a la escuela resulta, a menudo, una consecuencia de la falta de estímulo intelectual proporcionado por sus padres en un entorno de clase baja, y a la falta de énfasis en conceptos abstractos.

3. En la tercera etapa, la motivación para cometer actos delictivos se magnifica o disminuye por las creencias y actitudes interiorizadas sobre el significado de infringir la ley, que han sido desarrolladas mediante un proceso de aprendizaje como resultado de una historia de recompensas y castigos. La creencia que la delincuencia es mala, o una firme conciencia tiende a desarrollarse si sus padres se muestran a favor de las normas legales, si llevan a cabo una estrecha supervisión sobre los niños, y si castigan los comportamientos socialmente desaprobados usando disciplinas de cariño y orientación. Por el contrario, la creencia que la delincuencia es legítima, tiende a fortalecerse si los niños han sido expuestos a actitudes y comportamientos favorables a la delincuencia, especialmente por miembros de su familia y sus amigos.

4. La cuarta etapa supone un proceso de decisión en una situación particular que se verá afectada por los factores situacionales inmediatos. Si la motivación para cometer el acto delictivo sobrevive a la tercera etapa, que esta se convierta en realidad, en cada situación, dependerá de los costes, beneficios y probabilidades del posible resultado.

5. Las consecuencias del delinquir influyen en la tendencia criminal y en los cálculos coste – beneficios de futuros delitos.

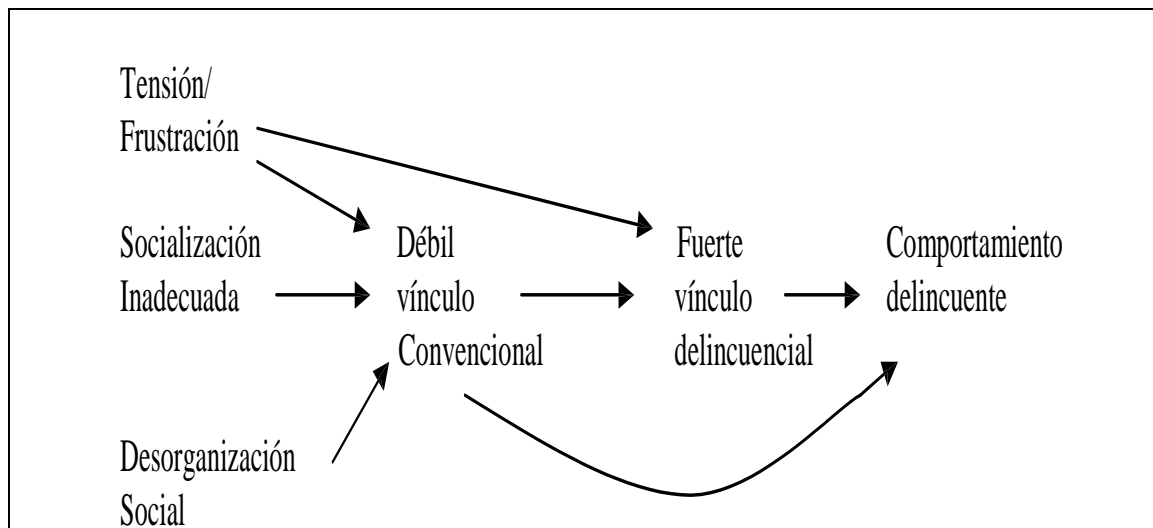
Aplicando esta teoría a los resultados obtenidos en el London longitudinal project, Farrington llega a la conclusión que los jóvenes pertenecientes a familias de clase baja, serán especialmente propensos a cometer actos delictivos porque no podrán alcanzar legalmente sus metas u objetivos (en parte por su tendencia a faltar a la escuela) y, posiblemente, porque valoren altamente algunas metas.

Los niños que han sido maltratados por sus padres tendrán más probabilidades de cometer delitos porque no tienen adquiridos controles internos sobre comportamientos

desaprobados socialmente, mientras que los niños pertenecientes a familias criminales y los que tienen amigos delincuentes tienden a desarrollar actitudes en contra del sistema y a creer que la delincuencia tiene justificación.

A modo de conclusión, Farrington señala que “La delincuencia alcanza su cota máxima entre los 14 y los 20 años, porque los chicos (especialmente aquellos de clase baja que abandonaron la escuela) tienen fuertes deseos de excitación, cosas materiales, y estatus entre sus iguales, pocas posibilidades de satisfacer estos deseos legalmente, y poco que perder. Por el contrario, después de los 20 años, los deseos se atenúan o se vuelven más realistas, hay más posibilidades de adquirir esas metas más limitadas legalmente, y los costos de la delincuencia son mayores”.

Figura 10. Teoría integradora de Farrington sobre factores que influyen en la delincuencia.



Finalmente debemos de señalar que la mayoría de programas preventivos suelen incluir la formación de padres desde la primera infancia, para que puedan seguir estilos de crianza más positivos y manejen el comportamiento disruptivo de sus hijos sin utilizar métodos coercitivos. En casos de familias de riesgo también pueden incluir el apoyo a los padres mediante visitas domiciliarias. Estos programas se han mostrado eficaces para reducir la disciplina coercitiva y los malos tratos físicos, que como ya hemos comentado, son unos de los principales factores de riesgo de la conducta antisocial (Kazdin, 1997).

Los programas llevados a cabo en los centros educativos para evitar el maltrato y la victimización entre iguales, se muestran también eficaces a nivel preventivo, y tratan de

formar a los educadores para que puedan detectar e intervenir en situaciones de riesgo. Otros programas también realizados en escuelas , persiguen el objetivo de enseñar a niños y adolescentes a resistir la presión de los iguales para implicarse en comportamientos antisociales o delictivos (Farrington, 2004).

En cuanto al tratamiento de adolescentes antisociales, las técnicas centradas en el entrenamiento de habilidades sociales interpersonales se han mostrado eficaces. Se trata de técnicas que intentan modificar el pensamiento egocéntrico e impulsivo de los chicos y chicas antisociales, enseñarles a pensar antes de actuar, a buscar alternativas para solucionar problemas interpersonales, o a considerar el impacto de su comportamiento sobre otras personas (Ross y Ross, 1995).

CAPITULO I. MARCO TEÓRICO

**ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN EN CONTEXTOS
DESFAVORABLES**

5.1 SOCIALIZACIÓN EN CONTEXTOS DESFAVORABLES

Se ha tratado en capítulos anteriores que la familia se considera un contexto normativo para el desarrollo personal, un entorno donde poder satisfacer las principales necesidades evolutivas y educativas a lo largo del ciclo vital. Sin embargo, las familias en las que no se atienden adecuadamente las necesidades de niños y niñas constituyen contextos de riesgo para los menores.

La asociación entre entornos residenciales de riesgo y los problemas de conducta, tanto menores como severos, en niños y adolescentes ha sido respaldada de forma consistente por un amplio número de estudios (Beyers, Loeber, Wikström y Stouthamer-Loeber, 2001; Elliott, Wilson, Huizinga, Sampson, Elliott y Rankin, 1996; Ingoldsby y Shaw, 2002; Peeples y Loeber, 1994; Sellstrom y Bremberg, 2006; Simcha Fagan y Schwartz, 1986; Winslow y Shaw, 2007). De la misma forma, otro resultado consistente en la literatura científica es la asociación entre las características de las familias, en particular las prácticas y los estilos de socialización, y el ajuste conductual de los hijos (e.g., Antolin, Oliva y Arranz, 2009; García y Gracia, 2010; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Lila, García y Gracia, 2007; Loeber y Dishion, 1983; Maccoby, 2000; Oliva, Parra y Arranz, 2008; Parra y Oliva, 2006; Steinberg, 2001; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch, 1994).

Estas dos tradiciones de investigación hallaron un punto de encuentro cuando los investigadores comenzaron a explorar el rol de las variables familiares como posibles mediadoras de los efectos de las características de los vecindarios en el ajuste psicosocial de niños y adolescentes.

La primera variable considerada por la investigación, con capacidad de otorgar unidad a todos los estudios precedentes sobre prácticas educativas y sus efectos, fue la clase social, contraponiendo las clases bajas con las clases medias, y sus diferentes pautas de interacción familiar.

Rodrigo y Palacios (1998) advierten del riesgo que implica la capacidad de simplificación y de generalización, que conlleva el uso del heurístico *estilos de socialización*, ya que éstos, desde una perspectiva contextualista, ecológico-sistémica y

transcultural, sólo pueden ser adecuadamente entendidos cuando se analizan en el contexto de la cultura y de la historia, de los cambios sociales y valores predominantes, en el contexto de cada dinámica familiar concreta, y en el contexto de cada momento evolutivo, en el que se encuentren los niños, y sobre el que se ejerce la acción socializadora. (Bronfenbrenner, 1973; Banks, 1983).

Dichos modelos parten de la base de que toda familia, socializa al niño de acuerdo a su particular modo de vida, condicionado por la realidad social, económica e histórica de la sociedad en la que la familia está insertada. De este modo, la división de la sociedad en clases sociales, hace que existan prácticas de socialización propias de cada clase social (Bronfenbrenner, 1973/1958; Kohn, 1959, Broom y Selznick, 1973; Sánchez y Villarroel, 1990; Bernstein, 1973; Rondal, 1983; Sánchez y Fernández, 1992).

Sin embargo, la variable clase social por sí sola, se muestra insuficiente para explicar las diferencias en la socialización de los hijos, ya que actualmente ha perdido definición, la brecha existente entre clases sociales, y además que, dentro de cada clase social, aparecen diferencias significativas, aceptando que las diferencias educativas son transversales a las clases sociales. Por ello, se ha hecho patente la necesidad de contar con un marco teórico, más concreto y elaborado, que sea capaz de aprehender, más que las prácticas concretas y sus efectos inmediatos, las actitudes paternas habituales y los efectos a largo plazo de dichas prácticas.

No obstante, tal y como señalaron Burton y Jarret (2000) en su revisión, a pesar del papel central que ha comenzado a ocupar la familia en el ámbito de investigación de los efectos de los barrios, el lugar de las familias en este campo es todavía relativamente marginal puesto que “pocos investigadores definen conceptualmente u operacionalmente de forma explícita los procesos familiares que exploran” (p. 1119). Los estilos parentales de socialización es uno de esos procesos.

La pregunta que surge después de examinar la literatura científica es por qué la investigación proporciona resultados tan distintos en cuanto a las relaciones entre los estilos parentales y las medidas de ajuste psicosocial, en función del contexto cultural, étnico o socioeconómico. A este respecto se han propuesto diferentes, aunque relacionadas, líneas de argumentación para dar cuenta de estos resultados dispares e incongruentes.

Desde un modelo de ajuste Persona-Ambiente, un modelo que se hace eco de las ideas de la ecología del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1986), se ha propuesto que las personas se ajustan mejor y se encuentran más satisfechas en entornos que se ajustan a sus valores, actitudes y experiencias (Swanson y Fouad, 1999).

Por ejemplo, los hijos de familias autorizativas pueden tener un mejor logro académico que otros niños, porque un clima autorizativo en el hogar, les prepara para funcionar en contextos autorizativos (Pellerin, 2005). El hecho de que numerosos estudios que observan resultados académicos positivos entre jóvenes de familias autorizativas, hayan sido realizados en contextos autorizativos, tales como las escuelas e institutos de europeo-americanos de clase media, ilustraría esta idea (Hess y Holloway, 1984; Phillips, 1997; Sabo, 1995; Strage y Brandt, 1999).

En otros contextos no autorizativos, sin embargo, no se esperaría que el estilo autorizativo, estuviera siempre asociado con resultados óptimos en el desarrollo. Por ejemplo, puesto que las familias pobres de minorías étnicas, tienen una mayor probabilidad de vivir en comunidades más marginales y peligrosas, se ha sugerido que el estilo parental autoritario puede que no resulte ser tan negativo y dañino, y que incluso tenga efectos protectores, en entornos peligrosos o de riesgo (Furstenberg, Cook, Eccles, Elder y Sameroff, 1999). De este modo, para explicar las interacciones entre el estilo de socialización parental y la cultura se ha argumentado que los padres autoritarios, en ciertos contextos difíciles no serían siempre tan dañinos, e incluso podrían aportar protección a los hijos, facilitando su adaptación en contextos difíciles (Brody y Flor, 1998; Furstenberg, Cook, Eccles, Elder y Sameroff, 1999).

Randolph (1995) propone que en las comunidades afroamericanas marginadas de EEUU, la severidad parental del estilo autoritario significaría cariño, amor, respeto y beneficios para el niño. En un entorno donde las consecuencias de desobedecer las reglas parentales puede ser serias y dañinas (Kelley, Power y Wimbush, 1992), un estilo autoritario puede ser tan funcional como otros estilos parentales (Deater-Deckard et al., 1996). En este sentido, Wintre y Ben-Knaz (2000) observaron una asociación positiva entre el estilo autorizativo y sentimientos de estrés y depresión durante el entrenamiento militar, un contexto institucional autoritario.

De acuerdo con estas ideas, en diferentes contextos, surgirán diferentes normas de cuidado de los hijos (y diferentes significados asociados a las prácticas parentales), lo que explicaría las discrepancias observadas en diferentes grupos étnicos y culturales.

Por ejemplo, Harris (1995) atribuye el hecho de que la investigación desarrollada con padres Anglo-Americanos, tienda a mostrar que los niños de familias autoritativas tienden a ser más competentes, a que la mayoría de estos padres aprueban este estilo parental, al ser éste, el estilo aprobado por su cultura. Así, los padres que son competentes en el estilo parental aprobado por su cultura tenderán a tener hijos competentes.

Desde este punto de vista, por lo tanto, pueden esperarse diferentes relaciones entre los estilos parentales y la competencia y ajuste de los hijos, dependiendo del estilo parental aprobado culturalmente en otros grupos étnicos o culturales. En términos de Harris “si los padres pertenecen a un grupo que aprueba un estilo parental autoritario, o un estilo permisivo, entonces su habilidad para criar hijos en ese estilo, será un indicador de competencia”.

Sin embargo y puesto que los constructos de estilos parentales desarrollados inicialmente por Baumrind estaban basados en las normas propias de familias blancas de clase media (Mandara, 2003), las prácticas y creencias encapsuladas en esos estilos parentales puede que no sean representativas de las conductas parentales en otros grupo étnicos o socioeconómicos (McGroder, 2000).

De este modo, si diferentes prácticas parentales pueden tener diferentes significados dependiendo de las características de la cultura (Chao, 2001; Gracia y Herrero, en prensa; Rao, McHale y Pearson, 2003), entonces la asociación entre los estilos parentales y el ajuste de los hijos puede variar en diferentes culturas.

Por ejemplo, Chao (1994) considera que los constructos “autoritativo” y “autoritario” puede que no representen con precisión la idiosincrasia y las diferencias en estilos parentales de los padres Chinos, en los que la obediencia es un indicador de cuidado, preocupación y amor parental (Chao, 1994, 1996; Tobin, Wu y Davidson, 1989). Según esta autora, el concepto de *guan* en la cultura de china significa “gobernar” y tiene connotaciones muy positivas como “cuidado de” o “amor”. Por lo tanto, para los asiáticos, el estilo autoritario estaría asociado con el cuidado, la preocupación y el amor parental

(Chao, 1994, 1996; Tobin, Wu y Davidson, 1989), lo que explicaría su asociación positiva con diversos indicadores del ajuste observado en diferentes estudios.

Los estudios comparativos han mostrado consistentemente que en la sociedad China, típicamente se enfatiza y se adoptan prácticas parentales más estrictas, para lograr la meta valorada culturalmente de la obediencia, que en muestras Euro-Americanas (Chiu, 1987; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh, 1987; Ho, 1986; Hsu, 1985; Leung et al., 1998). En adolescentes coreanos (Rohner y Pettengill, 1985) y japoneses (Trommsdorf, 1985), la investigación ha mostrado que la conducta parental estricta y el control firme, tiende a estar asociado a la aceptación parental. De acuerdo con Kagitcibasi (2005), lo que es importante en este contexto es el significado que tiene el control y la conducta parental estricta para el niño, puesto que el control puede tener diversos significados, que van desde la hostilidad parental, hasta el calor y afecto parental, dependiendo, al menos en parte, de las normas sociales y prácticas prevalentes.

5.2 FAMILIAS EN SITUACION DE RIESGO

El hecho de considerar un contexto en situación de riesgo, lleva implícito un proceso complejo, que viene 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, sin llegar a 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).

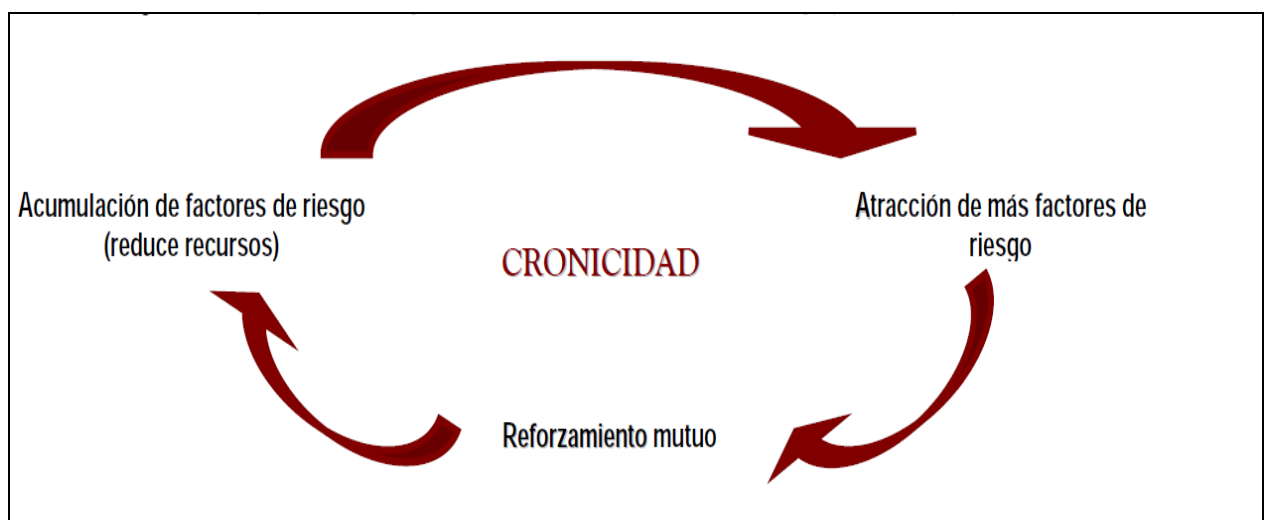
La familia puede ser considerada como un arma de doble filo: por un lado, puede ser fuente de bienestar, satisfacción y aprendizaje para todos sus integrantes, pero por otro, también puede constituir un factor de riesgo, que predisponga al desarrollo de problemas de desajuste en sus miembros. En distintas investigaciones, se ha constatado que un

ambiente familiar positivo, caracterizado por la comunicación abierta y por la presencia de afecto y apoyo entre padres e hijos es uno de los más importantes garantes de bienestar psicosocial en la adolescencia (Musitu y García, 2004), mientras que un ambiente familiar negativo con frecuentes conflictos y tensiones, dificulta el buen desarrollo de los hijos y aumenta la probabilidad de que surjan problemas de disciplina y conducta (Dekovic, Wissink y Meijer, 2004).

En términos de Bronfennbrenner (1979), las familias buscan 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 requiere de 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.

Figura 11. Trayectorias de riesgo transaccional en ambientes de alto riesgo (Rutter, 1987).



No obstante, no se puede 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. Se debe de atender también a la relación existente con otros factores de riesgo y de vulnerabilidad, analizando si están presentes o no, los factores de protección que estén aminorando sus efectos.

De este modo, 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 principales responsables de los posibles efectos negativos que se encuentran a menudo en estos contextos familiares.

Por otro lado, los problemas de adaptación social podrían ser debidos a las características del propio individuo, más que a fuentes ambientales. En este sentido, aunque las diferencias individuales en temperamento se han considerado como normales, incluso en aquellas personas que puntúan en los extremos de determinadas dimensiones temperamentales (Rothbart y Bates, 1998), existe un cuerpo de investigación coherente, que constata que determinadas características de temperamento, en especial una alta emocionalidad negativa y una baja autorregulación, se han asociado a una peor competencia social en niños de diferentes edades (v.g. Bermejo, González y Ruiz, 2000; Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser, 2000; Rothbart y Jones, 1998). Sin embargo, cabría preguntarse si un niño con una alta emocionalidad negativa, puede llegar a desarrollar necesariamente inadaptación social, y por otro lado si un estilo permisivo llevará siempre a problemas de control en los niños.

Estas cuestiones abren la posibilidad de que una determinada influencia negativa no provoque necesariamente efectos perniciosos en todos los niños. Planteado de esta manera, ni el temperamento, ni los estilos educativos de los padres, se consideran la causa de un determinado patrón de comportamiento en los hijos, sino más bien un factor de riesgo (o de protección) de determinadas consecuencias evolutivas, de modo que los riesgos no siempre producen resultados negativos. Así por ejemplo, algunas familias donde los padres ejercen

un bajo grado de supervisión, tienen hijos que *no* presentan conductas antisociales. En un análisis causal, este hallazgo llevaría a rechazar la hipótesis de que la conducta de los padres está directamente vinculada con la conducta de los hijos. Por el contrario, en los modelos de riesgo, las “excepciones” nos informan de vías fructíferas para la futura investigación porque revelan potenciales factores protectores que reducen las consecuencias negativas a pesar de la presencia de riesgo (Cowan, Powel y Cowan, 1998).

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 ecológicas 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, siendo 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).

Se presentan en la tabla 12 los factores de riesgo/vulnerabilidad y protección identificados en estudios con familias en situación de riesgo psicosocial, atendiendo al criterio de deprivación 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 12. Factores de riesgo y protección de las familias en situación de riesgo psicosocial

| | FACTORES DE RIESGO / VULNERABILIDAD | FACTORES DE PROTECCIÓN |
|---------------------------------|--|---|
| MICROSISTEMA | <p>Padres y Madres:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nivel educativo bajo. - Precarias condiciones laborales. - Complicada trayectoria evolutiva. <ul style="list-style-type: none"> - Problemas psicológicos. - Problemas de consumo de tóxicos. - Falta de competencia y satisfacción parental. <p>- Ideas evolutivas-educativas inadecuadas.</p> <p>Menores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estilos y hábitos de vida inadecuados. <ul style="list-style-type: none"> - Minusvalías o deficiencias. - Temperamento difícil. <p>- Falta de escolarización y fracaso escolar.</p> <p>Familiares:</p> <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. <p>Relacionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relaciones conyugales insatisfactorias. - Relaciones paterno-filiales basadas en prácticas educativas inexistentes, rígidas o incoherentes. - Escasa integración familiar. | <p>Padres y Madres:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nivel educativo alto. - Padres competentes y autónomos. - Estabilidad y satisfacción laboral. <p>Menores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temperamento fácil. - Escolarización. - Alta competencia social. - Alta autoestima. <p>- Alta motivación y orientación de logro.</p> <p>- Estilo personal más reflexivo que impulsivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disponer de estrategias de resolución de problemas efectivas. <p>- Desarrollo de hobbies y aficiones.</p> <p>Familiares:</p> <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. <p>Relacionales:</p> <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 (<i>tamaño reducido, escaso contacto, poca cohesión interna</i>). • Nivel comunitario (<i>valores y actitudes negativas, violencia frecuente y valorada como recurso, difícil acceso a recursos institucionales, débil identidad como comunidad</i>). | <p>Experiencias escolares o extraescolares satisfactorias (<i>implicación en actividades, buenas relaciones con el grupo de iguales, relaciones de apoyo y afecto con al menos un educador</i>).</p> <p>Contar con personas que funciones como consejeros o mentores y que aporten modelos positivos.</p> <p>Red de apoyo social informal amplia y de calidad.</p> <p>Nivel comunitario: redes sociales de apoyo, y con identidad como comunidad</p> |
| MACROSISTEMA | <ul style="list-style-type: none"> • Ideología inadecuada respecto a la infancia (<i>estatus, derechos, responsabilidad pública o privada</i>). • Insuficiente o incorrecta legislación en materia de menores y familia. • Medidas sociopolíticas escasas o inadecuadas. • Diversidad cultural: <i>Segregación y discontinuidad intercultural</i>. | <ul style="list-style-type: none"> • Medidas sociopolíticas que faciliten el acceso a recursos básicos (sanidad o educación) y lo independicen del nivel socioeconómico |

5.3 DESCRIPCIÓN DE LAS FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO

Hemos mencionado anteriormente que, si bien 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. De este modo se pueden identificar multitud de elementos de riesgo para poder analizar y considerar a determinadas familias como contextos familiares de riesgo para el desarrollo infantil y adolescente.

Leventhal y Brooks-Gunn (2000), al considerar el tamaño relativo de las influencias de las variables familiares y de los contextos residenciales, concluyeron en su revisión que las variables familiares eran predictores más potentes del ajuste de niños y adolescentes, en comparación con los efectos, pequeños o moderados, de las variables de los contextos residenciales (ver también Brooks-Gunn, Duncan y Aber, 1997). No es sorprendente, por tanto, que en la literatura científica sobre los efectos de los barrios, las variables familiares, en particular la conducta parental, se haya considerado como una de las principales influencias (i.e., como variables mediadoras) que determinan la forma en que los contextos residenciales afectan a diversos aspectos del desarrollo psicosocial de niños y adolescentes (e.g., Burton y Jarret, 2002; Ingoldsby y Shaw, 2002; Leventhal y Brooks-Gunn, 2000, 2005; Roosa, Jones, Tein y Cree, 2003). Así, generalmente, se considera que la influencia de los barrios se produce fundamentalmente por su impacto en la conducta parental y en otras variables familiares (e.g., Beyers, Bates, Pettit y Dodge, 2003; Burton y Jarret, 2000; Cantillon, 2006; Kohen, Leventhal, Dahinten y McIntosh, 2008; Meyers y Miller, 2004; Pinderhughes, Nix, Foster y Jones, 2001; Rankin y Quane, 2002; Tolan, Gorman-Smith y Loeber, 2003; Winslow and Shaw 2007).

Al analizar la conducta parental, de acuerdo con Leventhal y Brooks-Gunn (2000), “son dos las dimensiones que se consideran como posiblemente influenciadas por el barrio de residencia, más allá de otras características familiares como los ingresos, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres, la edad, y la raza o etnicidad. Estas dimensiones de la conducta parental son la responsividad/calor y la imposición/control”. Un importante número de estudios ha vinculado estas dimensiones de la conducta parental a las características de los barrios, sugiriendo que los padres que residen en barrios desaventajados o de riesgo muestran unos niveles de imposición y control más elevados, y

unos y niveles de calor y afecto más bajos (ver revisiones de Burton y Jarret, 2000; Ingoldsby y Shaw, 2002; Leventhal y Brooks-Gunn, 2000; Roosa et al. 2003).

Diversas investigaciones también han sugerido una asociación diferente entre la conducta parental y el ajuste de los hijos en función del tipo de barrio, señalando, por ejemplo, que los efectos de un elevada supervisión o control parental, o del castigo físico, son más beneficiosos en barrios de alto riesgo que en barrios de bajo riesgo (ver revisiones de Leventhal y Brooks-Gunn, 2000; Schonberg y Shaw 2007).

No obstante, el rol mediador de las variables de la conducta parental en la asociación entre la calidad del entorno residencial y el ajuste psicosocial de los hijos, no está exento de debate.

Diversos estudios no han apoyado empíricamente este rol mediador, observando, por el contrario, que la relación entre las características de la conducta parental y los indicadores del ajuste psicosocial es independiente del contexto residencial (e.g., Caughy, Nettles y O'Campo, 2008; Colder, Mott, Levy y Flay, 2000; Schonberg y Shaw 2007a,b). En este sentido, se ha sugerido, que es improbable que la conducta parental medie la influencia de los barrios en los niños y adolescentes, bien porque las variaciones en las conductas parentales son pequeñas tanto intra como entre barrios (Cook, Shagle y Degirmencioglu, 1997) o, como ha propuesto Roosa et al. (2003), porque la conducta parental es un predictor independiente del desarrollo psicosocial (en lugar de un mediador o moderador de los efectos del barrio) que puede explicar las diferencias individuales que se producen entre los niños y adolescentes en un mismo barrio.

En líneas generales, podríamos decir que tras revisar diversos estudios realizados con población usuarias de los Servicios Sociales Comunitarios, de diferentes comunidades autónomas de este país, al estar en situación de riesgo presentan un perfil psicosocial 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. De este modo suelen asumir 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, esta sobrecarga de funciones 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 consideradas en riesgo psicosocial 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 consideradas en situación de riesgo, usuarias con frecuencia de los Servicios Sociales, 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 en riesgo 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, estas familias 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 este tipo de familias, al igual que el resto de familias, tienden a buscar ayuda en la red personal más directa, nos encontramos que 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.

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. Los contextos familiares de riesgo para las niñas, los niños y los adolescentes que viven en ellos suelen presentar un perfil psicosocial caracterizado por el riesgo, donde la heterogeneidad existente nos obliga a hablar de diferentes niveles, siendo necesario para determinar el nivel de riesgo psicosocial de estas familias realizar un análisis exhaustivo de los factores de riesgo y protección que están interaccionando en su funcionamiento, así

como disponer de instrumentos que nos permitan discriminar el riesgo familiar de estas familias.

En este sentido es interesante destacar 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).

5.4 SOCIALIZACIÓN PARENTAL EN FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO

Una limitación en la investigación de las relaciones entre la conducta parental, los barrios de residencia y el desarrollo psicosocial de los hijos, es la evaluación de una sola dimensión (o de prácticas asociadas a una única dimensión) de la conducta parental, en lugar de utilizar los estilos parentales de socialización, un acercamiento que implica la necesidad de combinar dos dimensiones ortogonales de la conducta parental (Darling y Steinberg, 1993; García y Gracia, 2010; Lamborn et al., 1991; Maccoby y Martin, 1983; Smetana, 1995; Steinberg, 2005).

La literatura sobre conducta parental y resultados de la socialización en los hijos utiliza en general un modelo de evaluación de la socialización parental basado en dos dimensiones y cuatro tipologías (Maccoby y Martin, 1983). De acuerdo con este modelo, la dimensión de responsividad (denominada también implicación, calor, afecto o aceptación parental), y la dimensión de exigencia (denominada también como imposición, dureza o control parental) son teóricamente ortogonales (Darling y Steinberg, 1993; Lamborn et al., 1991; Maccoby y Martin, 1983; Smetana, 1995; Steinberg, 2005). La combinación de esas dos dimensiones permite establecer cuatro estilos parentales de socialización: autorizativo (alta responsividad y exigencia), autoritarios (baja responsividad y alta exigencia), indulgentes (alta responsividad y baja exigencia), y negligentes (baja responsividad y baja exigencia).

De acuerdo con Lamborn et al. (1991), este modelo de cuatro tipologías subraya la necesidad de tener en cuenta la combinación de las dos dimensiones de la conducta parental para poder analizar de forma adecuada su influencia en la competencia y el ajuste

psicosocial de los hijos. Sin embargo, la gran mayoría de estudios que han analizado conjuntamente la influencia de la conducta parental y los barrios de residencia en el ajuste psicosocial de niños y adolescentes, han utilizado una única dimensión de la conducta parental o diversas prácticas parentales asociadas a una misma dimensión (por ejemplo, la supervisión parental y el control conductual serían prácticas relacionadas con la dimensión de exigencia).

Al utilizar aisladamente una única dimensión de la conducta parental (o varias prácticas parentales asociadas a una única dimensión), se ignoran las distinciones teóricas que aporta la combinación de dos dimensiones ortogonales de la conducta parental en estilos de socialización (e.g., variaciones en responsividad entre familias caracterizadas por bajos niveles de exigencia, o variaciones en exigencia entre familias caracterizadas por altos niveles de responsividad).

Si no se tienen en cuenta los estilos parentales en el análisis de las relaciones entre la conducta parental, las condiciones de riesgo en los barrios y el ajuste psicosocial, el alcance de las conclusiones obtenidas puede quedar limitado, y podría ser una de las razones que expliquen los resultados contradictorios que se observan en la literatura disponible.

Los cambios intraindividuales durante la adolescencia, se suelen producir de manera gradual, sin provocar trastornos importantes a nivel socioemocional, ni propiciar graves conflictos familiares. Sin embargo, algunas familias de adolescentes que acarrean problemas desde la infancia, como por ejemplo las familias en situación de riesgo psicosocial, suelen ser las más vulnerables a los probables efectos negativos de la adolescencia (Steinberg y Silk, 2002)

La acumulación de factores de riesgo en estas familias, potencia la vulnerabilidad de los menores a padecer problemas de ajuste interno o externo. Los niños y niñas que crecen en estas familias tienen mayor riesgo de presentar problemas de conducta si bien, 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 predomina la precariedad económica, laboral y educativa y los sucesos vitales estresantes) en el desarrollo integral del 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. De este modo, observamos como 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).

Acorde a las revisiones realizadas no parece haber un amplio consenso a nivel empírico, por lo que 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, los estudios revisados indican 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 atentos 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 de los progenitores de familias en situación de riesgo psicosocial, los estudios muestran que presentan bajos niveles de escolaridad. 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 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 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.

Por otro lado al considerar que en el ajuste social de los individuos a su entorno, participan tanto variables de origen orgánico como ambiental, dentro de las influencias ambientales, se ha propuesto que el cambio en las pautas educativas puede estar relacionado con la aparente crisis de autoridad de padres y maestros. De entre los cambios acontecidos a la familia en las últimas generaciones, hemos observado cómo muchos padres que fueron educados de una forma eminentemente autoritaria, han pasado a adoptar estilos educativos más permisivos, atribuyendo además a sus hijos un papel central en la familia (Rice, 2000). Esta disciplina permisiva habría dado lugar a niños consentidos, con problemas para respetar las normas establecidas.

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 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.

Con respecto a la influencia de los estilos parentales en el ajuste conductual de los hijos adolescentes, existe un amplio acuerdo en subrayar la centralidad de las variables familiares en el desarrollo psicosocial de los hijos y, en concreto, existe una extensa literatura sobre la influencia de los estilos parentales en los problemas de conducta de los hijos, así como en otras áreas del desarrollo psicosocial, (Maccoby, 2000; Oliva, 2006, Steinberg, 2001). En estudios recientes (García y Gracia, 2009, 2010), los adolescentes que definieron a sus padres como indulgentes o autorizativos, fueron los que presentaron menores problemas de conducta en conducta escolar disruptiva, delincuencia y consumo de sustancias, mientras que los hijos de padres autoritarios o negligentes fueron los que presentaron mayores problemas de conducta. Estos resultados contrastan con la investigación desarrollada en el ámbito anglosajón con muestras caucásicas de clase media donde se observa de forma sistemática que el estilo parental autorizativo es siempre el que mejor predice el ajuste psicosocial en los hijos.

Respecto a la interacción entre los estilos parentales y la percepción de riesgo en el barrio, algunos estudios (Leventhal y Brooks-Gunn, 2000; Schonberg y Shaw 2007) sugieren que determinados estilos de socialización, son más efectivos en unas condiciones de riesgo que en otras. Es decir, el hecho de que los estilos autorizativo e indulgente se relacionen con niveles más bajos de problemas conductuales, y que los estilos autoritario y negligente se relacionen con los niveles más elevados en los tres indicadores de problemas conductuales (conducta escolar disruptiva, delincuencia y consumo de sustancias), cambia en función del riesgo percibido en el barrio. No obstante, si bien la relación entre los estilos parentales y el ajuste se mantiene, independientemente de las condiciones de riesgo en el barrio de residencia, también es cierto que el riesgo percibido en el barrio influye negativamente en el ajuste del adolescente, independientemente de los estilos de socialización de sus padres. En este sentido, podríamos considerar que, especialmente para los adolescentes con padres autoritarios y negligentes que tienen un peor ajuste, las condiciones desfavorables en el barrio de residencia, debido a su influencia independiente y negativa en el ajuste, añadiría un factor de riesgo adicional.

Por otra parte, también podría considerarse que en un contexto residencial con altos niveles de riesgo percibido, los adolescentes con padres autoritativos e indulgentes, a pesar de mostrar un mayor ajuste en comparación con los estilos autoritario y negligente, se encontrarían en una situación de desventaja con respecto a aquellos adolescentes con padres autoritativos e indulgentes pero con bajos niveles de riesgo percibido en el vecindario. Es decir, también para estos adolescentes, en condiciones óptimas en términos de estilos parentales (estilos indulgente y autoritativo), las condiciones negativas del barrio de residencia añadirían un factor de riesgo.

Figura 12 Propuesta explicativa del proceso de socialización parental en familias en situación de riesgo.



5.5 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. Entre las causas de su insuficiencia destacan principalmente, el que 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 los factores de protección presentes en el contexto de desarrollo. De este modo, 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. A estos modelos se les ha denominado como *modelos de riesgo y protección*.

Recientemente se ha señalado que en países industrializados con economía de mercado como el nuestro, se está produciendo un cambio cualitativo y cuantitativo en el patrón de conductas delictivas y violentas en adolescentes: no sólo se está dando un incremento en la frecuencia de actos delictivos relacionados con el daño a bienes materiales públicos o privados, sino que también está incrementando, y de forma más importante, la frecuencia de actos violentos contra las personas, sobre todo aquellos dirigidos a personas de igual o menor edad, como por ejemplo el robo con violencia e intimidación, el homicidio y asesinato y las lesiones y delitos contra la libertad sexual (Martín, 2004; Peiffer 2004).

Desde el punto de vista psicosocial, las conductas violentas y delictivas constituyen dos importantes índices de conducta antisocial en adolescentes. De hecho, en distintos

estudios se ha señalado que la conducta violenta en edades tempranas, constituye el predictor más importante de la delincuencia en chicos y chicas adolescentes (Deptula y Cohen, 2004).

Ambos tipos de conductas están relacionadas puesto que suponen la trasgresión de reglas formales e informales. Sin embargo, no todas las conductas delictivas implican violencia ni tampoco todas las conductas de carácter violento constituyen delitos propiamente dichos.

Desde el ámbito de la etiología del comportamiento delictivo y violento, los investigadores coinciden en resaltar la idea de que los problemas de conducta no se pueden atribuir únicamente a factores personales (por ejemplo, influencias genéticas o temperamentales), sino que deben considerarse como el producto de la interacción entre la persona y su entorno, y señalan que la familia, continúa siendo en la edad adolescente, el entorno social más relevante en el sentido de que desde el contexto familiar se traducen e interpretan las experiencias acaecidas en otros contextos como la escuela y la comunidad más amplia (Bronfenbrenner, 1979).

En este sentido, los estudios que han adoptado esta perspectiva socioecológica, han considerado a la familia, como uno de los contextos fundamentales donde coexisten una amplia variedad de factores de riesgo y protección, en relación con las conductas delictivas y violentas. Tal y como comentábamos en capítulos anteriores, la familia puede considerarse como un arma de doble filo que, o bien puede ayudar a los hijos adolescentes a afrontar de modo adaptativo los numerosos cambios y demandas característicos de esta etapa, o bien puede entorpecer o perjudicar el buen desarrollo psicosocial de éstos, en caso de que primen prácticas parentales poco adecuadas y disfuncionales.

De entre esta variedad de factores existentes, numerosos investigadores han destacado el papel fundamental de las pautas de socialización familiar y las dinámicas comunicativas entre padres e hijos, ya que han sido factores consistentemente asociados con los problemas de conducta violenta y delictiva de los hijos en los estudios realizados en este ámbito (Kerr y Stattin, 2000; Loeber y cols., 2000; Musitu y cols., 2001). De este modo, el estilo parental de socialización que utilizan los padres parece ejercer una

importante influencia en el ajuste conductual de los hijos y, de hecho, es uno de los factores más relevantes para predecir el primer delito en la adolescencia.

Por ejemplo, en los trabajos clásicos llevados a cabo por Baumrind (1971, 1977, 1978) se comprobó que ciertas características generales de los hijos, correlacionaban con cada uno de los tres estilos parentales que la autora propone. Así, a los padres autoritarios les correspondían unos hijos conflictivos, irritables, descontentos y desconfiados; a los permisivos, unos hijos impulsivos y agresivos; y a los autorizativos, unos hijos enérgicos, amistosos, con gran confianza en sí mismos, alta autoestima y gran capacidad de autocontrol.

La idea fundamental que se desprende de estos estudios es que tanto el autoritarismo como la permisividad se relacionan con características no deseables en los hijos. De este modo, en los trabajos sobre estilos de socialización y su relación con los problemas de conducta violenta en los hijos, se ha señalado que existen dos estilos de parentalidad especialmente inadecuados: el estilo *laissez-faire* de los padres, con un comportamiento negligente y la minusvaloración y falta de atención hacia los sentimientos de los hijos de los padres con un estilo de socialización autoritario (Goleman, 1995).

En general, se ha alertado sobre las repercusiones negativas de los estilos parentales no autorizativos y la utilización del castigo físico como estrategia disciplinaria en el desarrollo general de los hijos y, específicamente, en el desarrollo de conductas delictivas y violentas en hijos adolescentes. Además, la influencia de estos estilos parentales inadecuados también es indirecta, ya que se ha observado que la combinación de un excesivo control parental con la disciplina coercitiva, se relaciona con la afiliación con iguales desviados, lo que constituye a su vez un importante factor de riesgo directamente relacionado con la implicación en conductas problemáticas (Vitaro, Brendgen y Tremblay, 2000).

También se ha observado que los chicos y chicas que viven en hogares autoritarios presentan problemas de autoestima, baja competencia interpersonal, estrategias poco adecuadas para resolver conflictos, pobres resultados académicos y escasa interiorización de normas sociales; unos problemas que están en la base de la implicación en conductas delictivas y violentas. Además, en estos hogares se utiliza con frecuencia el castigo físico

como medida disciplinaria, lo que se relaciona directamente con mayores comportamientos delictivos en los hijos (Loeber y cols., 2000).

Por otro lado, los chicos y chicas que viven en hogares negligentes, son también menos competentes socialmente y tienen problemas de autoestima, a lo que se añaden problemas de ansiedad y depresión y falta de empatía. Estas experiencias de negligencia y maltrato (físico y/o psicológico) en edad infantil se han asociado con posteriores comportamientos violentos y delictivos. En este sentido, una proporción importante de delincuentes, especialmente los más violentos, han sido objeto de negligencia y maltrato en su infancia y adolescencia, aunque también es cierto que no todos los niños que sufren estos problemas se convierten en delincuentes (Garrido y López, 1995).

Por el contrario, los adolescentes cuyos padres utilizan un estilo autorizativo, caracterizado por el apoyo, la sensibilidad hacia los sentimientos del hijo, la implicación en su educación y la consistencia en sus conductas parentales, se implican en menor medida en actos delictivos y violentos, y muestran un mayor rendimiento académico y autoeficacia en la escuela, siendo estas dos últimas variables, a su vez, dos importantes factores de protección ante los problemas de conducta (Doyle y Markiewicz, 2005; Juang y Silbereisen, 1999). Respecto del estilo parental permisivo, aunque distintos autores han destacado que se relaciona con problemas de control de los impulsos y de interiorización de las normas sociales en los hijos, otros autores han señalado que estos adolescentes con padres permisivos, presentan un elevada autoestima y autoconfianza y un ajuste social tan bueno como el de los adolescentes con padres autorizativos (Musitu y García, 2004; Oliva y Parra, 2004; Pichardo, 1999). De este modo, las dimensiones de afecto e implicación de los padres comunes a estos dos estilos parentales -autorizativo y permisivo- parecen ser los elementos clave de protección, frente al desarrollo de conductas delictivas y violentas, ya que favorecen que el adolescente interiorice un mayor sentimiento de responsabilidad de sus propios actos.

Distintos autores han coincidido en señalar la relevancia de la dimensión de apoyo familiar presente en ambos estilos, como uno de los factores protectores más importantes en la familia del adolescente. Así, diferentes estudios han puesto de manifiesto que un elevado apoyo percibido de los padres se relaciona con la baja participación en conductas delictivas y violentas, aun cuando el nivel de estrés familiar sea en general elevado o

existan frecuentes conflictos familiares (Branje, van Lieshout y van Aken, 2002; Demaray y Malecki, 2002; Davies y Windle, 2001). Es decir, aunque la familia esté pasando por un momento difícil, la presencia de un elevado apoyo entre sus integrantes protegerá al adolescente frente el desarrollo de problemas relacionados con la violencia y la delincuencia.

Continuando con los factores de protección, un indicador fundamental de la existencia de un clima familiar saludable es la calidad de la comunicación entre padres e hijos, y el grado de conflicto entre los miembros de la familia. Respecto de la comunicación familiar, se ha observado que los adolescentes implicados en conductas delictivas y violentas informan de ambientes familiares negativos caracterizados por pautas de escasa comunicación o de comunicación negativa, fundamentada en mensajes críticos y poco claros (Estévez, Martínez y Musitu, 2005; Loeber y cols. 2000; Musitu y cols., 2001). Por el contrario, la comunicación abierta y fluida, con intercambios de puntos de vista de forma clara y empática entre padres e hijos, constituye un factor de protección, frente a la implicación en conductas delictivas y la ruptura de normas sociales y escolares (Buist, Dekovic, Meeus y Van Aken, 2004; Kerr y Stattin, 2000; Stattin y Kerr, 2000).

Estudios más recientes han indicado que el padre y la madre pueden desempeñar roles diferentes en relación con el comportamiento desviado del hijo: se ha observado, por ejemplo, que los problemas de comunicación con la madre influyen negativamente en la cantidad de apoyo que el adolescente percibe de su padre, y de este modo se incrementa el nivel de riesgo para el desarrollo de conductas violentas y delictivas.

También se ha observado una relación bidireccional entre los problemas de comunicación familiar y los problemas de conducta en los hijos, de modo que la comunicación negativa influye en el desarrollo de conductas delictivas y violentas y estas conductas, a su vez, se convierten en un estresor, ante el cual los padres pueden reaccionar negativamente y aumentar de ese modo los problemas de comunicación familiar (Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Jiménez, Musitu y Murgui, 2005).

Respecto a la existencia de conflictos familiares, se ha visto que su frecuencia e intensidad, así como la utilización de estrategias disfuncionales para su resolución (por ejemplo, utilizar la violencia, ignorar al otro o huir de la situación, frente a utilizar, por

ejemplo, el diálogo, la colaboración entre los miembros de la familia para resolver el conflicto, o hablar de modo positivo del problema), constituyen también un importante factor de riesgo que se relaciona con un mayor número de conductas problemáticas y de mayor gravedad en los hijos. En este ámbito de estudio, numerosos trabajos se han centrado, en analizar los procesos conflictivos de divorcio y su relación con el desajuste adolescente. En estas investigaciones se ha concluido que el divorcio de los padres no constituye un factor de riesgo *per se*, sino que únicamente aquellas separaciones altamente conflictivas implican consecuencias negativas para la conducta de los hijos (Doyle y Markiewicz, 2005; Freeman y Newland, 2002).

En resumen, el comportamiento delictivo y violento en hijos adolescentes se relaciona con un clima familiar negativo, caracterizado fundamentalmente por los siguientes aspectos: carencia de afecto, apoyo e implicación de los padres, permisividad y tolerancia de la conducta agresiva del hijo, disciplina inconsistente, inefectiva y demasiado laxa o demasiado severa, estilo parental autoritario y uso excesivo del castigo, problemas de comunicación familiar, conflictos frecuentes entre cónyuges, utilización de la violencia en el hogar para resolver los conflictos familiares, rechazo parental y hostilidad hacia el hijo, y falta de control o control inconsistente de la conducta de los hijos.

Desde el punto de vista de la intervención, la prevención de la delincuencia y la violencia en la adolescencia, debería implicar por lo tanto, prestar una gran atención a las familias y, especialmente, a la calidad de la interacción entre padres e hijos adolescentes, apoyarles en el desarrollo de herramientas y recursos adecuados que ayuden a sus hijos a ser personas saludables, tanto en esta etapa de la vida, como en etapas posteriores, y no centrarse solamente en el adolescente con problemas de conducta delictiva y violenta.

5.6 MODELOS ACTUALES DE RIESGO Y PROTECCIÓN

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 socio demográfico de las familias consideradas de “riesgo” 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 diversos estudios deja 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.

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 podemos destacar tres modelos de riesgo y protección: *el de Belsky* (1980, cit. Menéndez, 2003), *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 y que ponen en riesgo el adecuado desarrollo de los menores; *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 Cichetti* (Cichetti 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. De este modo el eje personal y relacional presenta dos polos; el de la vulnerabilidad y resiliencia, mientras que el segundo eje (contextos de desarrollo) incluye también dos polos definidos como factores

de riesgo y protección. 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.

Pero más allá de las diferencias entre unos y otros, los modelos de riesgo y protección se apoyan en dos supuestos básicos: la 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 Gantzel, 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) cómo 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 dé 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).

Finalmente nos queda definir que son los factores de resistencia. Estos se refieren a una serie de características individuales que permiten al sujeto afrontar satisfactoriamente circunstancias consideradas 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).

Señalar, en relación a esta clasificación conceptual, 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 haya establecido claras diferenciaciones entre ambos conceptos. No obstante nosotros, a efectos didácticos, vamos a considerar los dos

elementos como uno solo, es decir, cuando hablemos de factores de riesgo nos referimos tanto a los de riesgo en sí mismo como a los factores de vulnerabilidad.

En relación a los factores de riesgo y protección, 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).

5.6.1 MODELO TEORICO 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.

Diferentes variables como los estilos parentales, el conflicto, la comunicación familiar y el estrés parental, inciden indirectamente en el modo en el que los hijos se relacionan con su grupo de pares, y proporcionan modelos de expresión emocional y de estrategias conductuales y emocionales para hacer frente a las situaciones sociales (Cummings, Goeke-Morey y Papp, 2003; DeBaryshe y Frixell, 1998).

Así, se ha constatado que el conflicto marital se asocia con reacciones de miedo e ira en los hijos que, a su vez, se relacionan con problemas de ajuste, como la baja aceptación por el grupo de iguales y el rechazo (Cummings y cols., 2003; De Baryshe y Fryxell, 1998). Además, las estrategias de resolución de conflictos disfuncionales como la amenaza, el insulto, la hostilidad verbal, la presencia de actitudes defensivas, el retraimiento y el estrés físico se han asociado con un aumento de la emocionalidad negativa en los hijos, con la tendencia de éstos a utilizar la violencia como un medio para resolver conflictos y con el rechazo escolar (Cummings y cols., 2003; Estévez, Martínez y Jiménez, 2003).

La calidad de la comunicación familiar también constituye un factor importante que influye en el estatus sociométrico de los hijos (Putallaz, 1997; Franz y Gross, 2001). Se ha constatado que el estilo de comunicación familiar difiere según el estatus sociométrico del hijo (Black y Logan, 1995; Helsen y cols., 2000). En este sentido, a diferencia de las familias con adolescentes rechazados por sus iguales, las familias de aquellos adolescentes mejor aceptados, se caracterizan por un estilo de comunicación inductivo con ambos progenitores, pero sobre todo con la madre (Estévez y cols., 2003; Franz y Gross, 2001), y un elevado apoyo parental (Patterson, Kupersmidt y Griesler, 1990).

El apoyo que los hijos perciben de sus padres, potencia la capacidad de los adolescentes para desarrollar relaciones sociales positivas y, por tanto, para ser aceptado por sus compañeros (Alonso y Román, 2005; Helsen y cols, 2000; Matza, Kupersmidt y Glen, 2001; Mounts, 2002; Mounts, Valentiner, Anderson y Bowsell, 2006; Rubin et al., 2004). En este sentido es importante destacar que la familia también puede ejercer una

influencia indirecta en el ajuste comportamental del adolescente a través del grupo de amigos.

Se ha comprobado que los padres atentos, comprensivos y que ofrecen apoyo a sus hijos, les ayudan a desarrollar habilidades sociales adecuadas para resistir la presión del grupo de iguales y evitar la elección de amigos con problemas de conducta (Vitaro, Brendgen y Tremblay, 2000).

Estos resultados apoyan el modelo propuesto por Patterson, Reid y Dishion (1992) para explicar la conducta violenta en la adolescencia, a partir del funcionamiento familiar inadecuado y la asociación con iguales desviados. Patterson y colaboradores sostienen que el ambiente familiar negativo, caracterizado por los frecuentes conflictos familiares deviene en la baja implicación por parte de los padres en la educación y supervisión de sus hijos, lo que constituye un importante factor antecedente que aumenta la probabilidad de que el adolescente se afilie con iguales desviados. Para estos autores, tanto los problemas de funcionamiento familiar como la asociación con iguales desviados constituyen las dos variables fundamentales en la explicación del desarrollo de problemas de conducta en los hijos adolescentes.

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).

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

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.

Dos importantes medidas que se deberían aplicar en la vida diaria del aula para prevenir los problemas de conducta son, la transmisión de actitudes y valores de democracia y ciudadanía por parte del profesorado (Jares, 2001) y la creación de momentos de reflexión con los alumnos sobre los problemas de comportamiento en el aula (Rué, 1997). Además, para favorecer la convivencia en el aula sería conveniente realizar actividades alternativas, a las meramente competitivas, en las que el énfasis recaerá fundamentalmente en el éxito de unos pocos, en detrimento de la cooperación y de premiar la reflexión individual.

Como destacan Johnson y Johnson (1999), en las situaciones de cooperación en el aula o de aprendizaje cooperativo, puesto que los alumnos interactúan directamente con sus compañeros, se incrementa su conocimiento mutuo y su esfuerzo por ponerse en el lugar del otro. Este hecho permite que el adolescente desarrolle su capacidad para percibir y comprender los sentimientos de los demás, posibilitando así el cambio en la percepción del compañero, lo que resulta un primer paso hacia el logro de la integración social de muchos estudiantes que sufren problemas de victimización y rechazo escolar. Además, en las actividades de aprendizaje cooperativo existe una interdependencia positiva entre todos los escolares, ya que dependen los unos de los otros y todos participan y colaboran en el desempeño de la tarea, por lo que ponen en práctica habilidades como la escucha activa, el respeto del turno de palabra o el apoyo a los compañeros.

5.6.2 MODELO TEORICO 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.

Tal y 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).

5.7 LA ADOLESCENCIA EN FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO

Hemos comentado anteriormente que el análisis de los estilos de vida en la adolescencia debe realizarse teniendo en cuenta los sistemas que rodean al adolescente en desarrollo: familia, iguales y escuela (Grossman et al., 1992; Resnick et al., 1997). De este modo, 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.

Existe un conjunto de variables sociodemográficas como pueden ser: la edad de los adolescentes, el sexo, la estructura familiar y el nivel educativo de los padres que se han identificado en la literatura como potencialmente relevantes (Ingoldsby y Shaw, 2002; Leventhal and Brooks-Gunn, 2000). Así, por ejemplo, se ha considerado que la influencia de las características de los barrios tiende a ser indirecta, (i.e., a través de su influencia en la conducta parental) durante la infancia y que sus efectos se tornan más directos a medida que se incrementa la edad, al ser mayor la exposición a las características negativas de los barrios como la violencia o delincuencia (Ingoldsby y Shaw, 2002; Leventhal and Brooks-Gunn, 2000; Sampson, 1997).

Numerosos estudios indican que la influencia de la familia trasciende hacia la relación del adolescente con los iguales. Así, la escasa presencia física o accesibilidad de los padres y la falta de supervisión de éstos, acompañada por una ausencia de comunicación con los hijos en relación con las actividades de la vida diaria, se asocian a una mayor tendencia a relacionarse con iguales conflictivos y a realizar conductas de riesgo o de carácter antisocial (Dishion, Patterson, Stoolmiller y Skinner, 1991; Serrano, Godás, Rodríguez y Mirón, 1996). Asimismo, un mayor apoyo percibido de la familia se asocia a un menor consumo de tabaco, alcohol (Martínez y Robles, 2001; Pons y Berjano,

1997) y drogas en el/la adolescente, incluso cuando su grupo de iguales presenta un consumo extremo (Frauenglass, Routh, Pantin y Mason, 1997).

No obstante, tal y como mencionamos anteriormente, determinados ambientes familiares pueden favorecer las conductas de riesgo en los adolescentes de tal modo que la existencia de normas explícitas en la familia que prohíben sólo el uso de drogas ilegales podía predecir un mayor riesgo de consumo de alcohol y tabaco. Este hecho se debía probablemente, a que los hijos entienden que las drogas legales son menos peligrosas o menos dañinas para la salud al no ser expresamente rechazadas por los padres (Muñoz-Rivas y Graña, 2001).

En el contexto europeo contamos con algunos resultados sobre los estilos de vida en adolescentes escolarizados de 11, 13 y 15 años. A partir del proyecto Health Behaviour in School-Aged Children, que se lleva a cabo con los auspicios de la O.M.S. desde 1983 hasta la actualidad y que implica la cooperación de más de 25 países, se han obtenido datos relativos a varias generaciones de adolescentes (Currie y Watson, 1998; King, Wold, Tudor-Smith y Harel, 1996; Wold, Aarö y Smith, 1993). España también ha participado en el estudio europeo desde 1986 con un instrumento de recogida de datos muy similar (Mendoza y Sagrera, 1991; Mendoza, Batista-Foguet y Oliva, 1994; Mendoza, Sagrera y Batista-Foguet, 1994; Mendoza, Batista-Foguet, Sánchez y Carrasco, 1998), utilizando el análisis de correspondencias múltiples aplicado a datos provenientes de varias cohortes (datos recogidos en 1986, 1990 y 1994).

Los resultados obtenidos en una muestra total de 10.603 adolescentes españoles (Batista-Foguet, Mendoza, Pérez-Perdigón y Rius, 2000) coinciden en gran medida con los recogidos en un informe europeo, que corresponde a los datos obtenidos en el año 1997/98 con una muestra total de 120.000 adolescentes provenientes de 29 países (Curie, Hurrelmann, Settertobulte, Smith y Todd, 2000). En cuanto a las tendencias evolutivas, se observa que los adolescentes de 11 y 13 años presentan estilos de vida más saludables (no beben, no fuman, hacen deporte), se comunican más fácilmente con sus padres y manifiestan una mayor satisfacción con la escuela y hacia su rendimiento académico que los adolescentes de 15 y 17 años.

No obstante, si bien la tendencia es clara en ambos sexos, se observa que particularmente las chicas presentan además hábitos más sedentarios y dieta más pobre con la edad que los chicos de su misma edad (ver también Macias y Moya, 2002). Este último rasgo, que suele acompañarse de insatisfacción con el propio cuerpo (Merino, Pombo y Godás, 2001), es uno de los principales factores de riesgo asociado a padecer trastornos de alimentación (v.g., Stice y Whitenton, 2002). La pregunta relevante sería, si ese deterioro ocurre con la misma intensidad y temporalidad en todos los adolescentes o se pueden distinguir pautas diferenciales.

Asimismo, las chicas tienen la percepción de tener más problemas de salud, aislamiento social y sentimientos de infelicidad. Pero de todos modos, hay que señalar que las chicas adolescentes expresan en general un menor número de problemas de conducta que los chicos (ver revisiones de Fraser, 1996; Loeber, 1998; Silverthorn y Frick, 1999; Kroneman et al., 2004).

Acorde con la revisión de Kroneman et al. (2004) es más probable que un entorno residencial problemático impacte de forma más negativa en los chicos que en las chicas. Según Kroneman et al. (2004), una posible explicación a esta relación es que los chicos tienden a tener más compañeros de juego en el vecindario, tienden a jugar más fuera de casa y se sienten más identificados con el barrio donde residen. Otra posible explicación de estas diferencias es el hecho de que los padres traten de forma diferente a los hijos y a las hijas, o que, según el nivel de riesgo percibido, traten de forma diferencial a los chicos y a las chicas, tal y como sugieren Kroneman et al. (2004).

Algunos autores señalan que, cuando se indaga más allá de las tendencias generales, se pueden observar diferencias entre un patrón moderado y transitorio de riesgo que se circunscribe a la adolescencia y otro más extremo, temprano, que persiste hasta la edad adulta (véase la aplicación de esta distinción en Shedler y Block, 1990, respecto al uso de drogas y en Moffitt, 1993, 1997, respecto a la conducta antisocial). Así, por ejemplo, se ha encontrado que las variables que predicen el consumo excesivo de alcohol son: un inicio temprano del consumo, tener muchos hermanos (un factor que se suele asociar a familias multiproblema), baja supervisión parental, bajas expectativas académicas y un mayor número de síntomas de externalización, como impulsividad y agresividad (Osa, Ezpeleta, Guillamón, Sala y Marcos, 2002).

Por su parte, en el estudio europeo antes citado, la pauta de embriaguez en las chicas (no la simple experimentación) está relacionada con sentimientos de infelicidad y dificultades en la comunicación familiar. La dificultad de comunicación con los padres, se asocia a la dificultad de comunicación con los amigos, a tener malestar físico y psicológico y a un mayor consumo de tabaco y alcohol desde edades tempranas. Asimismo, la deserción temprana de la escuela, la iniciación sexual a menor edad (Weinstein, 1992) o el inicio temprano de la carrera alcohólica (Bejarano y Jiménez, 1993) son claros predictores de estilos de riesgo extremos y perdurables. Estos son aspectos que merecen, no obstante, una mayor atención de la investigación puesto que los mecanismos que explican estas diferencias de género son todavía poco comprendidos.

Otros estudios (García y Gracia, 2009, 2010; Loeber y Dishion, 1983; Loeber et al., 1998), han observado unos mayores niveles de problemas de conducta entre los adolescentes de mayor edad, así como entre los adolescentes cuyos padres tenían un menor nivel educativo. La dificultad para comunicarse con los padres (especialmente con el padre) se incrementa con la edad. Con la edad, pasan más tiempo con los amigos, y aunque en los inicios de la adolescencia dicho tiempo se asocia a una buena capacidad para comunicarse con amigos, en la adolescencia media y tardía se asocia al consumo de alcohol y tabaco.

En cuanto a la satisfacción con la escuela, suele disminuir con la edad y es menor en los chicos que en las chicas. Los estudiantes que no se implican con la vida escolar y se sienten menos apoyados por sus profesores son los que tienen menor bienestar físico y psicológico y tienden al consumo de tabaco y alcohol.

Los resultados anteriores parecen indicar que, a medida que avanza la adolescencia, se produce un deterioro del estilo de vida saludable y un empeoramiento de las relaciones con la familia y con la escuela (v.g., Batista-Foguet et al., 2000, Serrano et al., 1996). No obstante, en estudios longitudinales, se ha observado una remisión en la mayoría de los casos en el consumo de drogas (Shedler y Block, 1990) y en las conductas antisociales, que quedan limitadas al período de la adolescencia (Moffitt, 1993, 1997).

Probablemente, las razones del deterioro transitorio del estilo de vida estén en la necesidad de buscar experiencias nuevas para ganarse la aceptación y respeto de los

iguales, establecer un amplio margen de autonomía en las relaciones con los padres, o repudiar la autoridad convencional, con sus valores y normas (Jessor, 1998). Como señala Andino (1999), fumar, beber, conducir peligrosamente o tener una actividad sexual, forman parte de los retos a los que se enfrentan los adolescentes por la mera condición de serlo. El modelo de adolescencia prolongada, que brinda la sociedad actual, contribuye a mantener estos comportamientos hasta bien entrada la juventud en muchos casos (Castillo, 1999).

No obstante, el perfil de las familias en situación de riesgo psicosocial, 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. Con esta perspectiva se presentan importantes factores de riesgo, derivados de la mayor precariedad económica e inestabilidad laboral, el menor nivel educativo de los padres, el mayor fracaso escolar y la vivienda familiar situada en barrios con menos infraestructuras de ocio constructivo y tiempo libre pensadas para jóvenes (Moreno, 2001).

Son numerosos los estudios que han relacionado contextos familiares en riesgo con familias deprivadas 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 ejemplos de cómo la pobreza y las dificultades económicas, aparecen asociadas a múltiples factores de riesgo o de vulnerabilidad, incluyendo el crimen y violencia de los iguales, 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.

Tabla 13. Revisión de estudios que analizan la relación directa entre los indicadores socioeconómicos y los problemas de desarrollo adolescente (Guillamón, 2003)

| | <u>RESULTADOS DE INTERÉS</u> | <u>ESTUDIOS</u> |
|---|--|--|
| <u>PROBLEMAS DE INTERNALIZACION.</u> | 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. Evidencias de la relación entre ingresos familiares y trastornos de personalidad en los adolescentes. | Jonson, Cohen, Dohrenwend, Link y Brook(1999) |
| | 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 Sistema Socioeconómico bajo se relaciona con mayores problemas emocionales. | Larsson y Frisk (1999) |

| | <u>RESULTADOS DE INTERÉS</u> | <u>ESTUDIOS</u> |
|--|---|--|
| <u>PROBLEMAS DE EXTERNALIZACIÓN</u> | 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 sustancias 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 Sistema Socioeconómico bajo se relaciona con mayores problemas de comportamiento y el Sistema Socioeconómico 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, ya que mientras 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).

Durante la adolescencia inicial, los chicos y chicas de familias provenientes de entornos considerados "de riesgo", bien por ser usuarios de los Servicios Sociales o 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, si bien pueden compartir con los adolescentes de su entorno, estilos de vida relativamente saludables, se caracterizan por presentar 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.

La falta de disponibilidad y accesibilidad parental (frecuentemente asociadas a la falta de supervisión familiar) y la dificultad para resistir la presión de los iguales parecen estar relacionadas con la tendencia a realizar conductas de riesgo (Dishion, Patterson, Stoolmiller y Skinner, 1991). Dichas conductas los van alejando de los iguales adaptados y de los requisitos de rendimiento exigidos en la escuela, lo que a su vez consolida su aislamiento social respecto a los compañeros de clase y el progresivo alejamiento de la vida escolar.

Estos adolescentes más adelante se relacionan con iguales conflictivos y ganan estatus social al servir de modelo de comportamiento adulto (fumar, beber, tener relaciones sexuales) para los otros adolescentes adaptados, lo que refuerza más aún la realización de conductas de riesgo o de carácter antisocial (Moffitt, 1997). Además 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 (tabaco, alcohol y drogas), mayor absentismo escolar, y además, no muestran sentirse satisfechos con el contexto escolar. 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.

Por todo ello, es muy probable que la realización de conductas de riesgo, no sea en estos adolescentes una señal transitoria de búsqueda de identidad y autonomía, sino que se convierta en un modo estable de manejar su ansiedad, frustración y anticipación del fracaso o de evadirse ante situaciones estresantes como las dificultades escolares, los problemas con los padres, accidentes, enfermedades o ruptura con personas íntimas (Basabe y Páez, 1992).

La facilidad de participación en culturas de trasgresión y evasión, junto con las escasas oportunidades de gratificaciones y opciones de relevancia social constructiva, aumentan la probabilidad de que, en estos grupos de adolescentes, dichas conductas de riesgo sean muy extremas y puedan estabilizarse como patrón comportamental en la transición a la vida adulta.

5.8 EL ADOLESCENTE ESCOLARIZADO EN CONTEXTOS DESFAVORABLES

Si la condición de adolescencia implica un estado de mayor vulnerabilidad, por lo que se es más susceptible a circunstancias del medio, en el caso de contextos desfavorables el impacto alcanza a incidir directamente en su permanencia en la escuela, en tanto la necesidad económica lo impulsa a insertarse en el ámbito laboral (generalmente en trabajos precarios), potenciado en muchos casos por el desempleo del jefe/a de hogar (con la consecuente pérdida de la seguridad social). También los contextos de pobreza generan que estos adolescentes deban asumir responsabilidades propias de los adultos, como el cuidado de hermanos y las tareas del hogar.

La contención familiar, se dificulta no sólo por la falta de espacios de diálogo, hecho posible en cualquier contexto, sino también por la asunción de roles no pertinentes a

la edad. Esto obliga a la búsqueda de respuestas en el ámbito social y condiciona el tipo de vínculos requerido por los adolescentes en estas circunstancias. Aquí el medio opera con mayor incidencia en la estructuración de valores individuales y sociales.

A modo de síntesis, entre las problemáticas más relevantes que se manifiestan en los jóvenes escolarizados podemos observar:

- Violencia institucional.
- Adicciones (tabaquismo, alcoholismo, sustancias psicoactivas, etc.).
- Asunción de roles adultos e inserción temprana en el ámbito laboral.
- Embarazos precoces y enfermedades de transmisión sexual.
- Trastornos de la alimentación.

Los diferentes factores intervinientes en el denominado contexto desfavorable no implican necesariamente fracaso escolar, pero sí generan condiciones de riesgo para la promoción a término y el desarrollo de aprendizajes con calidad. A su vez, cabe recordar que los grupos etarios con mayor predisposición a la deserción y a la sobreedad son los correspondientes al último ciclo de enseñanza secundaria y polimodal.

Desde este análisis, los elementos para entender el problema del fracaso escolar de los adolescentes, se conformarían por la biografía escolar de cada joven (bajas calificaciones, repetición de cursos recurrente, sobreedad), y también por los impactos del contexto cultural, diferencias sociolingüísticas, lenguaje restringido, la representación desvalorizada de sí mismo, de sus capacidades y de sus propios saberes. Todo ello también interactúa con el incremento de la violencia sociofamiliar.

En un estudio clásico de los años 70, Bernstein mostró que las familias de clases desfavorecidas transmiten, a través del lenguaje, un concepto de escuela, como una institución punitiva que favorece a las clases económicamente más favorecidas. La configuración de una actitud negativa hacia la autoridad formal se encuentra, además, vinculada con la sensación que tiene el adolescente de falta de sentido y de imposición arbitraria de las normas y actividades escolares. Esta sensación se refleja en la dificultad del alumno para adaptarse a la rutina de horarios y tareas en la escuela y se expresa mediante sentimientos de hastío, rabia y resentimiento hacia las instituciones formales. Al

contrario, la creencia de que la escuela es un contexto de aprendizaje y adquisición de conocimientos, así como una inversión relevante para lograr una posición adecuada en el entorno laboral, incide positivamente en la actitud hacia la autoridad institucional (Molpeceres, Lucas y Pons, 2000).

La escuela, entonces, podría significar un ámbito propicio para el desarrollo de acciones tendientes a favorecer una adecuada socialización, contribuir al fortalecimiento de la autoestima como parte de la construcción de la identidad, y de esta manera promover la inclusión, retención, permanencia y calidad en los aprendizajes.

5.9 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). Entendemos 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, Krochock, 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, vamos a diferenciarlos 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.

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, *cits.* 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 los chicos y chicas que los sucesos normativos.

Varios estudios confirman que 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 adolescente 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 son los sucesos como la muerte de un familiar, seguido de las discusiones fuertes 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.

En otro estudio reciente (Wen y Lin, 2011) se analizaron las consecuencias que la inmigración de los padres pudiera causar en el desarrollo del niño. Dicho estudio fue llevado a cabo en la provincia de Hunan, China y se examinaron los resultados psicológicos, conductuales y educativos, así como los contextos psicosociales entre los niños que habían sido separados de sus padres, tanto por uno como de los dos progenitores, al tener que emigrar dichos progenitores desde las zonas rurales, a las urbanas en busca de trabajo y mejores condiciones de vida, en comparación con los niños cuyos padres no habían tenido que emigrar y convivían con sus hijos.

Los resultados obtenidos mostraron que los niños cuyos padres habían tenido que emigrar, podrían estar en desventaja en materia de salud, comportamiento y el compromiso de la escuela, pero no en la satisfacción percibida y autoestima. El entorno psicosocial del niño, medido por el estado socioeconómico familiar, los procesos de socialización, los compañeros, el apoyo escolar, y los rasgos psicológicos, se asociaron con mayor o menor medida, con los resultados del desarrollo infantil en zonas rurales de China. Los resultados mostraron que estas influencias se mantienen en mayor medida constantes para que los niños, independientemente del estatus de sus padres emigrantes.

Este tipo de estudios sobre los efectos socio-económicos, culturales, de integración, de la salud y la asistencia sanitaria entre los hijos de los padres inmigrantes es creciente (Liang y Ma, 2004; Wen y Wang, 2009), sobre todo en China, donde a nivel nacional, aproximadamente el 15% de todas las zonas rurales, las familias incluyen al menos un miembro que ha emigrado a una zona urbana. Además y debido a que la mayoría de los trabajadores emigrantes realizan trabajos con sueldos muy bajos y viven en condiciones de hacinamiento en ciudades, junto a que el sistema de distribución y gestión de los recursos públicos de China plantea verdaderos obstáculos para acceder a bienes públicos, como la educación primaria y la atención médica para las zonas rurales (Xiang, 2007), son millones de niños, los que se quedan en sus comunidades rurales, al no poder sus progenitores permitirse el lujo de traer a sus familias a las ciudades de destino.

De este modo, y a pesar de un creciente número de niños de zonas rurales que acompañan a sus padres, al emigrar los dos progenitores y entrar en el proceso de emigración (Lu, 2007), la emigración de uno solo de los progenitores, en mayor medida el padre, sigue siendo el modelo dominante en el flujo migratorio interno en China. Esto ha provocado una prevalencia de la separación de la familia entre los trabajadores emigrantes, con millones de niños que se quedan en sus comunidades rurales. Los efectos de esta situación, están teniendo y son reconocidos cada vez con mayor importancia en el desarrollo de la investigación en China (Lin, Fan Li, y Pan, 2010, Zhou, Sun, Liu, y Zhou, 2005).

Por otro lado, la apertura de China a las reformas económicas, la relajación de las restricciones impuestas por el gobierno chino sobre las migraciones, y la tendencia radical de la globalización han conducido a un crecimiento sin precedentes desde el punto de vista

económico, impulsado sobre todo por la inmigración rural-urbana en China. Esto se conoce como el mayor movimiento migratorio de la historia de la humanidad (Zhang, 2004).

Otros estudios recientes sobre la migración, la estructura familiar, y el desarrollo del niño sugiere que el impacto que la migración provoca puede ser ambigua (Morooka y Liang, 2009; Toyota, Yeoh, y Nguyen, 2007). Considerando que el dinero y el tiempo compartido son los recursos fundamentales que los padres pueden proveer para sus hijos (Thomson, Hanson, y McLanahan, 1994), la migración parental puede provocar ventajas y desventajas sobre los niños.

La migración voluntaria es sobre todo una estrategia dirigida para maximizar el bienestar económico en el hogar (Stark y Bloom, 1985). De este modo, los trabajadores inmigrantes pueden traer beneficios económicos para los miembros de la familia, que han sido dejados atrás en las comunidades de origen, pero garantizan de forma regular el envío de dinero. Estos recursos financieros adicionales contribuyen a mejorar el estatus socioeconómico y la calidad de vida de los miembros de la familia, facilitando su movilidad social ascendente, ya que vivir en una familia sin recursos también limita las actividades extraescolares del niño, que son beneficiosos para el desarrollo social y cognitivo del niño (Wen, 2008).

En China, como en muchas sociedades, la educación es el vehículo clave para la movilidad social y la prosperidad (Lu, 2007; Morooka y Liang, 2009), especialmente para los niños rurales, que son generalmente desfavorecidos en las oportunidades educativas y profesionales. La evidencia muestra que en México, los hogares con emigrantes, son económicamente más pudientes que sus contrapartes no migrantes (Morooka y Liang, 2009). En Filipinas, las remesas económicas de los emigrantes provocan mejores resultados positivos en el desarrollo de los niños en términos de educación, nutrición y la salud física (Asís, 2006). Por otro lado, además de los beneficios económicos, la migración de zonas rurales a zonas urbanas, a menudo conduce a cambiar los puntos de vista sobre el mundo, las aspiraciones de mejora y nuevas perspectivas de vida, ampliando de manera sustancial sus horizontes (Toyota et al., 2007).

Sin embargo una consecuencia negativa de la migración parental, es la ausencia de los padres, que a menudo tiene considerable costos sociales y emocionales sobre los niños.

Es concebible que los factores estresantes de la familia como la ausencia de los padres, las dificultades económicas, los conflictos familiares, la reducción de supervisión de los padres, el debilitamiento de la comunicación entre padres e hijos y la mala educación, puedan contribuir a acumular desventajas para los niños, que pueden tener largo alcance sobre los objetivos globales de desarrollo. De hecho, es en gran parte, a través de la familia donde al niño en desarrollo se les proporcionan las oportunidades y experiencias necesarias para adquirir los derechos fundamentales habilidades, comportamientos, valores, creencias, y conocimientos que le permiten ser utilizadas con éxito en las relaciones sociales (Maccoby, 1992), ser competitivos en la educación y los mercados laborales, y tener una vida adulta satisfactoria.

No obstante, hay varias formas de ausencia de los padres causada por las diferentes formas de separación de la familia, como el divorcio, la muerte de un padre, la separación y migración. Sin embargo, los estudios relativos a la ausencia de los padres, debido a la migración, son menos abundantes.

Independientemente de las fuentes, la ausencia de los padres puede ser perjudicial para el niño, debido a que el control de la familia, el desarrollo y la supervisión disminuyen, siendo debilitado el apoyo de los padres, mientras que la orientación, y la unión entre padres e hijos se ve mermado. De hecho, la literatura del desarrollo del niño en general, considera como nocivos, los efectos de la ausencia de los padres, aunque la magnitud de estos efectos varían según la forma de separación (Liu et al., 2009).

Por ejemplo, los estudiosos de la relación entre la estructura familiar y desarrollo del niño han documentado consistentemente la conducta académica, y desventajas emocionales de los niños de familias monoparentales con respecto a los de familias con los dos progenitores (McLanahan y Sandefur, 1994; Wen, 2008). Sin embargo, estos estudios han sido realizados principalmente, sobre la base de las sociedades occidentales y se centra en las consecuencias de la disolución de la familia, mientras que otras formas de ausencia de los padres han sido examinadas en menor medida.

La ausencia de los padres causada tanto por migraciones internas o internacionales, es un fenómeno predominantemente de los países en desarrollo como México, Filipinas, y China. De hecho, Filipinas y Méjico, son los países con más emigrantes del mundo,

seguidos de India, Pakistán, Tailandia y Bangladesh. Sin embargo, pese a la creciente atención a las circunstancias de la vida y el bienestar de los niños que son dejados por la migración de uno o ambos padre (s) en los países en desarrollo (Yeoh y Lam, 2007), los problemas de desarrollo en comparación con los niños de los padres no migrantes no ha sido muy estudiado. La evidencia disponible es limitada y mixta. En el 2003, una encuesta realizada en Filipinas, obtuvo que los niños con padres migrantes tenían no sólo una mejor situación económica, sino también físicamente gozaban de un estado de bienestar física y emocionalmente más saludable que los niños de las familias no emigrantes en las comunidades rurales (Asís, 2006).

Sin embargo, este punto de vista de los niños que son separados de sus padres no se replica en otros países donde las imágenes sombrías de la vida de los niños que se quedan en los lugares de origen, sin la presencia de sus padres son frecuentes. Por ejemplo, hay evidencia que en la India se muestra un aumento de la inseguridad psicológica en los niños abandonados por sus padres emigrantes (Rogaly et al., 2002). En China, una encuesta realizada en la provincia de Hubei demostraron que más de la mitad de las muestras de estudiantes de secundaria mostraban dificultades para adaptarse a la vida sin la presencia física de sus progenitores al sentirse abandonados (16,5%) y el 6,5% manifestaban "Angustia" al sentirse abandonados (Liang y Ma, 2004). De acuerdo con estos hallazgos, las observaciones cualitativas también sugieren que los niños que son dejados por sus padres, a menudo desarrollar problemas de conducta en mayor proporción que los niños de la misma edad provenientes de familias no migrantes (Zhao, 2004).

Sin embargo, como Xiang (2007) señaló en su artículo, estos estudios tienden a centrarse sólo en los niños que se quedan al no poder emigrar con sus padres, sin proporcionar comparaciones con otros niños del medio rural que viven con ambos padres. Esta evidencia limitada indica que los niños que se quedan en los lugares de origen sin sus padres no difieren mucho en los comportamientos de la escuela y los resultados de salud en comparación con aquellos que viven con sus padres (Xiang, 2007).

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, Sthuhlmacher, 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.

5.10 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 experimentan un mayor número de sucesos estresantes familiares, y además suelen tener más problemas para afrontarlos.

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, sería muy interesante

poder analizar cuáles son los factores que potencian y disminuyen tales efectos en las familias en riesgo, y tratar de 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).

Sin embargo, no todos los adolescentes se ven afectados de igual manera por los acontecimientos estresantes. De este modo, podemos encontrar 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 venimos comentando, 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. Tal y como hemos comentado anteriormente, 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 o eje explicativo de la dinámica de riesgo en los sistemas familiares:

- 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 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 consideran muy importante la valoración que la persona haga de los mismos, de este modo, el mismo evento vital puede generar distintos nivel 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 existan eventos significativos estresantes en su vida. Sin embargo, aquellas personas que se desarrollen en un contexto en el que predominan los factores de riesgo, que sean personalmente vulnerables y hayan 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, y donde confluyen los polos negativos de los tres ejes: predominio de factores de riesgo, alto grado de vulnerabilidad y acumulación de eventos estresantes, acarreado con ello, consecuencias muy negativas para el desarrollo personal de todos sus miembros, incluidos los hijos e hijas adolescentes.

Estudiando los diferentes trabajos 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 y enfatizándose el efecto negativo que tiene para el bienestar emocional de chicos y chicas, experimentar múltiples acontecimientos vitales de forma simultánea (Graber, Brooks-Gunn y Petersen, 1996).

Sin embargo, no todos los adolescentes 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 Moffit, 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 estresantes 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.

Resumiendo este punto vemos que, 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, si no disponen de los recursos y apoyos necesarios que aminoren los efectos de esta situación.

5.11 AISLAMIENTO SOCIAL Y MALTRATO INFANTIL

El aislamiento social de las familias ha sido repetidamente señalado como un significativo factor de riesgo estrechamente asociado con el maltrato infantil.

Como ha señalado Garbarino (1977), prácticamente toda investigación que ha examinado el aislamiento social, como una variable etiológica, ha obtenido una asociación entre esta variable y el maltrato infantil. En este sentido, este autor ha llegado a sugerir que el aislamiento social de las familias, de fuentes potenciales de apoyo social, es una condición necesaria para que tenga lugar el maltrato infantil.

Con frecuencia, las familias en las que tiene lugar el maltrato infantil, se encuentran aisladas no sólo de instituciones y sistemas formales de apoyo social, sino también de redes informales de apoyo social, tales como familiares, vecinos y amigos. Los estudios que han confirmado la estrecha relación existente entre el aislamiento social y el maltrato infantil son muy numerosos.

La ausencia de contactos sociales, la escasa o nula participación en grupos y organizaciones, así como factores actitudinales hacia el vecindario y la comunidad, han sido variables claramente asociadas con el maltrato infantil (ver Gracia y Musitu, 1993, 2003, para un revisión). Como ponen de manifiesto estos estudios, los padres que maltratan a sus hijos prefieren resolver sus problemas por su cuenta, establecen pocas relaciones fuera del hogar, evitan actividades que implican el contacto con otros adultos e incluso desalientan el desarrollo de vínculos sociales de sus hijos.

Se han propuesto diversos mecanismos por los que el aislamiento social de las familias, puede influir negativamente en la conducta parental. De acuerdo con Bronfenbrenner (1979), las redes sociales son una estructura social que rodea a la familia y afecta a su funcionamiento. Algunas de las formas por las que estas redes influyen en el funcionamiento familiar es proporcionando apoyo emocional y material, reforzando las normas sociales y ofreciendo oportunidades para aliviar el estrés.

Como señala Kempe (1973), las familias que maltratan a sus hijos, en general, carecen de esa "tabla de salvación", de forma que durante períodos donde los niveles de estrés son particularmente altos, la familia no encuentra una vía de escape, al no poder

recurrir a amigos, familiares o incluso a servicios institucionalizados en busca de apoyo emocional y material (Belsky, 1980; Cochran y Brassard, 1979; Gracia y Musitu, 1997; Lila y Gracia, 2005).

Asimismo, y en relación con lo anterior, se ha propuesto un proceso explicativo de la asociación entre el aislamiento social y el maltrato infantil, que enfatiza el rol de la conformidad social. Este planteamiento se basa fundamentalmente en la conceptualización de los sistemas de apoyo desarrollada por Caplan (Caplan, 1974). Desde esta perspectiva, los sistemas de apoyo desempeñan funciones sociales críticas que son relevantes en la dinámica del maltrato infantil. En términos de Caplan (1974), "las personas tienen distintas necesidades específicas que necesitan ser satisfechas a través de relaciones interpersonales duraderas, tales como el amor y el afecto, la intimidad que proporciona la libertad de expresar los sentimientos fácilmente, la validación de la identidad personal y los sentimientos de valía, el apoyo en el manejo de las emociones y el control de los impulsos".

Cuando una familia está socialmente aislada ello significa que se encuentra alejada de sistemas de apoyo personales, es decir, de aquellos conjuntos de relaciones que proporcionan ayuda, apoyo y feedback y que, en términos de Caplan (1974) "dicen a los individuos lo que se espera de ellos y les guían en lo que tienen que hacer", sistemas que "vigilan y juzgan" el desempeño del rol parental. De esta forma, estos sistemas de apoyo actúan como mecanismos de feedback que controlan la conducta parental y, a su vez, proporcionan modelos de rol parental alternativos.

En este sentido, se ha planteado que, en la medida en que pocas personas tienen acceso al hogar, existen pocas oportunidades para el escrutinio informal de las prácticas de crianza y disciplina y, por tanto, para el feedback corrector cuando se violan los estándares aceptados por la comunidad (Belsky, 1980; Garbarino, 1977).

5.12. COMUNIDADES DE ALTO RIESGO Y MALTRATO INFANTIL

La comunidad, como sistema geográfico y social, actúa como un elemento de conexión entre la familia y la estructura social más amplia y es, asimismo, el vehículo a través del cual tiene lugar la socialización, el control social, la participación social y la ayuda mutua (Gracia et al., 2002; Gracia y Herrero, 2006, 2007). Cuando una comunidad

cumple estas funciones, facilita a la familia el desarrollo y ajuste adecuado, sin embargo, cuando estas funciones no se cumplen, se incrementa un clima de riesgo social (Garbarino, Guttman y Seeley, 1986).

Las familias donde tiene lugar el maltrato se encuentran con frecuencia alejadas de sistemas de apoyo e influencias prosociales. Además, ciertas características de la comunidad y un clima social negativo, pueden ser condiciones que favorecen la aparición del maltrato infantil. En comunidades donde no existe un sentido de identidad y de responsabilidad colectiva, y donde las condiciones de vida dominantes se caracterizan por la pobreza, el desempleo, la delincuencia, pobres condiciones de vivienda y carencia de servicios y recursos materiales y sociales, el maltrato infantil puede aparecer con mayor probabilidad (Belsky, 1980; Garbarino et al., 1986, Gracia, 1994, 1995).

Como sugiere la evidencia disponible, el maltrato infantil se concentra entre las familias social, económica y psicológicamente en situación de alto riesgo. Sin embargo, de acuerdo con Garbarino y Sherman (1988), una comprensión más completa de la dinámica del maltrato infantil debe, además, identificar e investigar entornos de alto riesgo.

La premisa que subyace a este planteamiento, es que el entorno social está íntimamente relacionado con el clima existente en la familia. Cuando el ajuste mutuo familia-entorno fracasa, se incrementa el riesgo de que el clima familiar se deteriore y se generen patrones negativos de interacción, deterioro del cual el maltrato infantil es una manifestación potencial.

Las familias donde tiene lugar el maltrato se encuentran con frecuencia alejadas de sistemas de apoyo e influencias prosociales. Además, ciertas características de la comunidad y un clima social negativo, pueden ser condiciones que favorecen la aparición del maltrato infantil.

En comunidades donde no existe un sentido de identidad y de responsabilidad colectiva y donde las condiciones de vida dominantes se caracterizan por la pobreza, el desempleo, la delincuencia, pobres condiciones de vivienda y carencia de servicios y recursos materiales y sociales, el maltrato infantil puede aparecer con mayor probabilidad.

Un estudio llevado a cabo por Garbarino y Sherman (1988), hizo evidente la estrecha interrelación entre ciertas características de la comunidad y el maltrato infantil. En este estudio se examinaron las diferencias actitudinales entre dos vecindarios con similares características socioeconómicas y demográficas, pero con distintas tasas de maltrato infantil.

Estos autores observaron que los miembros de las comunidades con bajas tasas de maltrato consideraban a su vecindario como un lugar estimulante y apoyativo, mientras que en la comunidad con altas tasas de maltrato, las actitudes hacia la comunidad eran negativas. Estas familias, consideraban al vecindario donde vivían como un lugar no adecuado para criar y educar a sus hijos.

Además, de los resultados obtenidos en esta investigación surgía un patrón consistente que permitía caracterizar a la comunidad de alto riesgo, como socialmente empobrecida, en relación al vecindario de bajo riesgo. Algunas de las características distintivas del vecindario de alto riesgo eran: un menor uso del vecindario como un recurso para la supervisión de los niños, menores recursos comunitarios para el cuidado de los niños de madres trabajadoras y una falta, en general, de ayuda mutua entre vecinos. La diferencia más notable entre ambos tipos de vecindarios fue el grado de disponibilidad de redes sociales de vecinos, que desempeñaran tareas concretas para los padres, tareas dirigidas principalmente a reducir el estrés económico y las cargas personales.

Este estudio no sólo hizo evidente el "efecto vecindario" sino que, además, puso de manifiesto la sensibilidad de los padres a la forma en que determinadas características de una comunidad, establecen un clima particular que afecta a las relaciones familiares.

Del estudio de Garbarino y Sherman se desprendía la conclusión de que las familias más necesitadas y con escasos recursos, tendían a agruparse en unas mismas zonas de residencia. Las relaciones en la comunidad con otras familias que se encuentran en una situación similar difícilmente constituirán un apoyo social positivo. Como señala Garbarino, estas relaciones actuarán más bien, como un mecanismo que reforzará una visión apática y fútil del mundo como un lugar injusto y donde las personas como ellos siempre sufren.

Estos contextos también pueden reforzar en los padres la idea de que el maltrato se justifica en tales circunstancias, por motivos de disciplina o para prevenir que sus hijos adapten cualquier forma de desviación social, como la delincuencia. Estas familias no se encuentran aisladas socialmente en sentido estricto, sino que se encuentran aisladas de sistemas de apoyo prosociales constructivos, así como del mundo más allá de su empobrecida comunidad.

5.13 EFECTOS POSITIVOS DEL APOYO SOCIAL EN EL FUNCIONAMIENTO FAMILIAR

Numerosos estudios indican que el apoyo social puede influir de forma positiva en el funcionamiento familiar (ver Gracia 1997, para una revisión). La calidad de las relaciones padres-hijos está asociada a los estilos de vida que se observan en los adolescentes mediante las buenas relaciones familiares. En los sectores sociales desfavorecidos, son además un factor protector de primer orden que irradia su influencia hacia los contextos de los iguales y la escuela y que puede minimizar las influencias sociales adversas que hemos venido comentando.

Así, por ejemplo, se han observado efectos positivos del apoyo social en las actitudes paternas (por ejemplo, Crockenberg, 1981; Crnic et al, 1983; Cochran, 1993); en las prácticas de socialización y estilos parentales de interacción con los hijos (por ejemplo, Colletta, 1981; Crockenberg, 1988; Gracia y Musitu, 1993; 2003; Gracia et al., 1994; Jennings et al., 1991); en las actitudes, expectativas y aspiraciones que los padres tienen acerca de los hijos (por ejemplo, Olds y Henderson, 1989; Cochran y Henderson, 1990); en la adaptación familiar al estrés (por ejemplo, Unger y Powell, 1980; McCubbin y Figley, 1983; Telleen et al., 1989); y en la conducta, ajuste y desarrollo infantil (por ejemplo, Cochran, y Brassard, 1979; Crnic et al., 1986; Homel et al., 1987). Además, la investigación realizada desde los años 70, en el ámbito del apoyo social ha documentado ampliamente la asociación positiva entre la integración social y la disponibilidad de recursos sociales de apoyo y la salud física y mental (ver Gracia et al. 1995, 2002, para una revisión).

Estos resultados tienen sin duda importantes implicaciones para el análisis de los efectos contextuales en los procesos de socialización, puesto que sugieren que diversos

aspectos de la conducta y funcionamiento familiar (bienestar, actitudes, estilos de interacción, manejo del estrés, etc.) pueden ser afectados o alterados de forma positiva mediante la provisión de apoyo social (Seitz et al., 1985; Dunst y Trivette, 1988, Garbarino, 1987). Como señaló Cameron (1990), existen pocas dudas con respecto a la poderosa influencia que la integración social, el acceso a los recursos de una red social positiva y las relaciones sociales basadas en la reciprocidad, tienen en el ajuste y bienestar individual y familiar.

Por otro lado, las diferencias individuales en los niveles de apoyo percibido pueden estar reflejando también diferencias en las comunidades donde residen esas personas (Brissette, Cohen y Seeman, 2000; Gracia y Herrero, 2006, 2007).

Por ejemplo, las personas que viven en vecindarios deprivados y con altos niveles de riesgo, puede que no se beneficien tanto de las redes sociales en la comunidad como lo puedan hacer aquellas personas que viven en vecindarios más seguros y de mayor calidad (Palomar y Lanzagorta, 2005). En comunidades donde predomina la pobreza, el apoyo que puede proveer una red social, sometida ya a altos niveles de estrés, puede estar comprometido por las demandas que esas mismas personas realizan y, como consecuencia, los costos de mantener una implicación activa en las actividades y organizaciones de esas comunidades puede sobrepasar sus beneficios potenciales (Ceballo y McLoyd, 2002; Gracia y Herrero, 2007).

En este sentido, Leventhal y Brooks-Gunn (2000) han subrayado la importancia que tiene la comunidad local o vecindario de residencia en los niveles de apoyo comunitario percibido, porque los recursos no se distribuyen igualmente entre los vecindarios de una comunidad, ya que existen amplias diferencias espaciales en los niveles de ingreso, educación, calidad de la vivienda, estabilidad residencial y empleo en las comunidades.

5.14 LA PERCEPCIÓN DE RIESGO EN LOS BARRIOS DE RESIDENCIA

El corpus teórico acumulado en la larga tradición de investigación sobre los efectos del barrio de residencia en el ajuste psicosocial de niños y adolescentes, ofrece diversos

modelos teóricos explicativos del efecto de las condiciones negativas de los barrios de residencia en el ajuste psicosocial de niños y adolescentes.

Entre estas propuestas destacan los planteamientos realizados desde el marco teórico de la desorganización social (Shaw y McKay, 1942; Wilson 1987), a partir de mecanismos como el control social, o la eficacia colectiva (Sampson et al., 1997), o los modelos basados en los recursos institucionales, la socialización colectiva, el contagio, la competición y la deprivación propuestos por Jencks y Mayer (1990).

La investigación de las influencias de los barrios en niños y adolescentes ha utilizado, en gran medida, datos objetivos o de archivo (e.g., límites administrativos preestablecidos a partir del censo) para definir y medir la calidad del contexto del barrio. Aunque estos datos aportan información importante, ésta no se corresponde necesariamente con el barrio, tal y como es percibido o experimentado por sus residentes. Los investigadores han señalado diversos problemas que pueden surgir al definir y medir los barrios a partir de estos datos, entre los que destaca el de su validez ecológica (Aber, 1994, Cantillon, 2006; Coulton, Korbin y Su, 1996; Coulton, Korbin, Chan y Su, 2001; Ingoldsby y Shaw, 2002).

Asimismo, se han observado variaciones significativas, entre los indicadores objetivos y subjetivos de las condiciones de los barrios (ver Roosa et al. 2009, para una revisión). Como han señalado estos autores “al confiar únicamente en indicadores objetivos de la calidad de los barrios, gran parte de la investigación disponible puede haber eliminado una importante fuente de diferencias individuales y familiares en las respuestas a las condiciones de los barrios” (Roosa et al., 2003, p. 60).

De este modo, para examinar las influencias de los barrios de residencia en el ajuste psicosocial, los investigadores insisten cada vez más en la necesidad de prestar atención a las percepciones, y experiencias individuales de las características de los vecindarios (e.g., Bámaca, Umaña-Taylor, Shin y Alfaro, 2005; Bowen, Bowen y Cook, 2000; Burton y Jarret, 1993; Cantillon, 2006; Cook et al., 1997; Jessor y Jessor, 1973; Musitu, y Cava, 2003; Roosa et al. 2003; Roosa, White, Zeiders y Tein, 2009).

Aunque un conjunto de estudios sugieren que la influencia de los vecindarios de riesgo en el ajuste psicosocial se produce principalmente de forma indirecta a través de su

impacto en la conducta parental, (e.g., Beyers, Bates, Pettit y Dodge, 2003; Cantillon, 2006; Kohen, Leventhal, Dahinten y McIntosh, 2008; Meyers y Miller, 2004; Pinderhughes, Nix, Foster y Jones, 2001; Rankin y Quane, 2002; Tolan, Gorman-Smith y Loeber, 2003; Winslow and Shaw 2007), existen también otros trabajos que no encuentran efectos mediadores (e.g., Caughy, Nettles y O'Campo, 2008; Colder, Mott, Levy y Flay, 2000; Schonberg y Shaw 2007a,b), sino que señalan que, tanto los vecindarios de riesgo, como los estilos parentales, contribuyen de forma independiente al desarrollo de los problemas de conducta en la adolescencia (Cook, Shagle y Degirmencioglu, 1997; Roosa et al., 2003)

Acorde con la revisión Ingoldsby y Shaw (2002), los efectos de la exposición a la violencia en el barrio de residencia, afectan a los niños y adolescentes a través de diversos procesos que estos autores sintetizan en seis: alteración del desarrollo de la empatía hacia los otros, un incremento en la frustración y la ira al carecer de control sobre estos eventos estresantes, el aprendizaje de nuevas conductas agresivas o violentas, la aceptación de la agresión como una recurso habitual para la resolución de problemas, la facilitación de la desinhibición de las respuestas violentas, y promoviendo una desensibilización generalizada hacia las consecuencias de las conductas antisociales.

Según la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), los residentes experimentan subjetivamente la ecología de su barrio y reaccionan a esas percepciones (ver también, Ross y Mirowsky, 1999). Por ejemplo, el modelo transaccional de las influencias de los barrios propuesto por Roosa et al. (2003), parte de estas ideas, y sugiere que son las percepciones las que influyen en el ajuste, a través de su impacto en el individuo y en los procesos familiares. Este es un aspecto importante a tener en cuenta, cuando se explora la relación entre la calidad del barrio de residencia, la conducta parental y el ajuste psicosocial, puesto que con el uso de medidas objetivas o subjetivas se pueden estar describiendo diferentes procesos y, por tanto, pueden dar lugar a resultados distintos (Bámaca et al. 2005; Burton, Price-Spratlen y Beale Spencer, 1997; Ingoldsby y Shaw, 2002; O'Neil, Parke y McDowell, 2001; Roosa et al. 2009).

En relación con lo anterior, otro aspecto importante en la investigación de las influencias de los barrios en el ajuste, es determinar cuáles son las percepciones más relevantes. Existe, en este sentido, un cierto acuerdo en considerar las percepciones de los

niños y adolescentes, como las más importantes para predecir el ajuste. De acuerdo con Cook et al. (1997), no sólo los padres y los hijos perciben los riesgos de un vecindario de forma diferente, sino que “es la probabilidad percibida de que un entorno puede ser dañino lo que afecta al desarrollo” (p. 139).

También Burton and Jarret (2000) han enfatizado la importancia de utilizar la perspectiva de los niños y adolescentes, puesto que consideran que la utilización de las percepciones de los padres podría dar lugar a una interpretación inapropiada de las influencias de los barrios y las familias en el desarrollo psicosocial.

De nuevo, no es éste un tema menor, puesto que, como han enfatizado Bámaca et al. (2005), nuestra comprensión de las relaciones entre la calidad de los vecindarios, las variables de la conducta parental y el desarrollo psicosocial de los hijos, puede depender de que se consideren o no las percepciones de los niños y adolescentes (ver también Bowen et al., 2000; Furstenberg y Hughes, 1997).

Se ha considerado que la influencia de las características de los barrios tiende a ser indirecta (i.e., a través de su influencia en la conducta parental) durante la infancia y que sus efectos se tornan más directos a medida que se incrementa la edad, al ser mayor la exposición a las características negativas de los barrios como la violencia o delincuencia (Ingoldsby y Shaw, 2002; Leventhal and Brooks-Gunn, 2000; Sampson, 1997)

El género también se ha considerado como una variable que puede afectar a las influencias de las características de los barrios en el ajuste (Burton y Jarret, 2000). Sin embargo, como han señalado Kroneman, Loeber, y Hipwell (2004), no puede asumirse que esta influencia afecte de la misma manera a los chicos que a las chicas y, como sugiere su revisión, el efecto de la influencia del barrio parece ser mayor para los chicos. La revisión de estos autores también sugiere la posibilidad de diferencias en la conducta parental entre chicos y chicas, en barrios con mayor riesgo, reduciendo la exposición a factores negativos de las chicas e incrementando la de los chicos.

También hay que tener cuenta la estructura familiar (dos padres vs. familias monoparentales) y el nivel educativo de los padres, puesto que estas variables pueden estar asociada a la disponibilidad de recursos en la familia. Un número mayor de recursos puede ayudar a proteger a los adolescentes de las influencias negativas de los vecindarios,

determinando, por ejemplo, el barrio de residencia e influyendo, por tanto, en la percepción de riesgo (Roosa et al., 2005).

Finalmente y aunque con sus propias limitaciones, la evaluación de las características de los barrios en el nivel individual, como experiencias subjetivas (e.g., Colder et al., 2000; Gracia, García y Musitu, 1995; Gracia y Herrero, 2006; Gracia, Herrero, Lila y Fuente, 2009; Roosa, Deng, Ryu, Burrell, Tein, Jones, et al., 2005; Ross y Mirowsky, 2009), proporciona un acercamiento alternativo que evita algunos problemas señalados en la literatura como los sesgos de selección de la muestra, o la representatividad de las muestra como consecuencia de la selección de unidades geográficas predeterminadas (e.g., Aber, 1994; Burton y Jarret , 2000; Coulton et al. 2007; Duncan, Magnuson y Ludwig, 2004; Ingoldsby y Shaw, 2002; Roosa et al., 2003; Sampson Morenoff y Gannon-Rowley, 2002; Winslow y Shaw 2007).

CAPÍTULO II. MÉTODO

METODOLOGÍA

6.1 OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Tras la revisión teórica realizada, hemos podido observar 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. De este modo, y a fin de poder ampliar y complementar estos estudios, en esta investigación se analiza la influencia que tienen los diferentes estilos parentales de socialización familiar en la configuración del autoconcepto y el ajuste personal y social de los adolescentes, y si existe variación en función de contextos sociales desfavorecidos o zonas de riesgo.

Considerando que la socialización familiar, los valores y la influencia social en el autoconcepto y la personalidad del sujeto pueden ser temas clásicos de la psicología social, se aborda la idea de una actividad interdisciplinar, basada en contrastar un modelo teórico, (el tradicional modelo bidimensional de la socialización familiar), desde diferentes perspectivas de la psicología como pudieran ser la psicología de la personalidad, de la familia, comunitaria, y los métodos y diseños de investigación en psicología, permitiendo de este modo, una aproximación real, a la metodología de la investigación de las ciencias del comportamiento.

En esta investigación, se parte de considerar a la familia como el agente primordial de socialización, de integración de valores y de influencia en la formación de la personalidad del niño y del adolescente, no solo por ser la primera que actúa sobre el individuo, sino por ser la que encarna de manera más genuina, los atributos esenciales del proceso socializador, siendo por ello tan importante, el profundizar en las relaciones familiares y sus consecuencias en la personalidad, el autoconcepto y el ajuste psicosocial de los hijos/as adolescentes.

De este modo, se pretende analizar la relación existente entre la calidad de las relaciones padres-hijos, con la adopción del estilo de vida y el ajuste personal de los hijos, centrando la atención dentro del marco psicosociológico de la familia, el entorno social favorable o desfavorable en el que se desarrolla, y abarcar un amplio campo teórico en torno a los diferentes estilos de socialización parental, así como el estudio de las relaciones entre los miembros que la componen.

Del mismo modo, se estudia la influencia de las variables intervinientes personales, es decir, sexo, edad, formación o nivel de estudios de los padres y otras familiares, como la estructura familiar o los estilos educativos que utilizan el padre y la madre para educar a sus hijos/as. En este sentido, en este trabajo se analizarán los estilos parentales, utilizando un modelo bien establecido basado en dos dimensiones y cuatro tipologías, en lugar de evaluar prácticas parentales aisladas, como ha sido el caso en la mayoría de estudios disponibles. Utilizando una muestra comunitaria representativa, se explorará la asociación entre los estilos parentales y las percepciones de los adolescentes del riesgo en sus barrios de residencia, con tres indicadores de problemas conductuales en la adolescencia (conducta escolar disruptiva, delincuencia y consumo de sustancias).

La idea fundamental del proyecto gira alrededor de un modelo teórico compuesto de dos grandes ejes y cuatro dominios denominados clásicamente por la literatura “estilos parentales” de socialización. De la combinación de las dos dimensiones –exigencia y responsividad –resultan cuatro tipologías: padres *autorizativos* caracterizados por una alta severidad y mucho afecto–; padres *negligentes* caracterizados por una baja severidad y poco afecto, padres *indulgentes* caracterizados por una baja severidad y mucho afecto y finalmente padres *autoritarios* caracterizados por una alta severidad y poco afecto.

Este modelo de cuatro tipologías o modelo cuatripartito, subraya según Lamborn et al. (1991), la necesidad de considerar los efectos conjuntos de las dos dimensiones de la conducta parental cuando se analizan sus efectos en el autoconcepto y en la conducta de los hijos. De este modo, considerando que estos cuatro dominios representan tendencias generales en la relación padres-hijos, y sobre las cuales se organiza la conducta de los padres, es decir, las actividades concretas por las que los padres pueden modificar la conducta de sus hijos, las “prácticas parentales”, se pretende plantear un modelo psicológico de socialización familiar. Un conjunto de enunciados organizados, acerca de un proceso básico, considerado universal y necesario para adaptar el individuo a un entorno social cada vez más dinámico, flexible e interaccional.

De este modo y tras haber examinado la literatura científica correspondiente, observamos que la investigación nos proporciona resultados diferentes en cuanto a las relaciones entre los estilos parentales y las medidas de ajuste psicosocial, en función del contexto cultural, étnico o socioeconómico donde se desarrolle. Por ello, en este trabajo se

pretende comprobar cómo las diferentes prácticas educativas de los padres, y la influencia de las prioridades parentales en los hijos, como constructos mediadores, se pueden relacionar con un determinado nivel de autoconcepto en sus hijos, el cómo influyen en el repertorio de conductas prosociales, cómo varían en función del entorno físico y social, o con la zona donde se lleve a cabo el proceso, y ver si pueden ser relacionadas con las prácticas educativas desarrolladas.

Para llevar a cabo este proyecto se ha trabajado considerando la complementariedad de diversas áreas de conocimiento para el análisis de fenómenos psicosociales, buscando un medio para entender la coherencia, interrelación y necesidad de coordinación de los diversos enfoques y conocimientos que pueden ofrecer distintas aplicaciones de la psicología, desde una perspectiva transversal de la socialización familiar y su relación con el ajuste personal y psicosocial.

Entre los conocimientos básicos y específicos que se pretenden abarcar están:

- Explorar los principios psicosociales del funcionamiento de los grupos, en nuestro caso la familia.
- Conocer la dimensión personal y social del ser humano considerando diversos factores que intervienen en la configuración psicológica humana (en concreto los procesos de socialización familiar y su influencia en distintas variables psicosociales).
- Describir y medir los procesos de interacción que se pueden dar en la familia, la escuela y la comunidad.
- Analizar el contexto físico y social donde se desarrollan las conductas y pautas de interacción entre la familia, la escuela y la comunidad.

Siendo los objetivos específicos de la investigación;

- Contrastar empíricamente el modelo de socialización parental de dos dimensiones y cuatro estilos a partir de diversos indicadores de las prácticas parentales.
- Estudiar la relación que mantienen las prácticas educativas parentales y los estilos de socialización parental con el desarrollo adolescente, analizando la relación entre los estilos parentales de socialización y diversos criterios de ajuste psicosocial de los hijos.

- Determinar si la relación entre los estilos parentales y los criterios de ajuste psicosocial varían en contextos sociales desfavorables. Para ello trataremos de;

- Trazar el perfil socio demográfico de las familias en contextos desfavorables. Se analizan resultados relacionados con el nivel educativo de los padres, la percepción de riesgo en el barrio y el tipo de estructura familiar que las caracteriza.

- Explorar las características de desarrollo de los chicos y chicas adolescentes que viven en contextos sociales desfavorables, centrándonos en; identificar los problemas de ajuste personal más frecuentes según las características individuales de los adolescentes, comprobar si los adolescentes que viven en contextos sociales desfavorables, presentan más problemas de ajuste, que aquellos que provienen de familias normativas, y finalmente explorar los tipos de autoestima que se ven más afectados en los adolescentes que viven en contextos sociales desfavorables según sus características personales.

- Analizar en profundidad el proceso de socialización parental que se da entre los padres y adolescentes de familias que viven en contextos sociales desfavorables. En este sentido, nos centraremos en; identificar las prácticas de socialización más frecuentes en las familias con hijos adolescentes que viven en contextos sociales desfavorables, observar si las prácticas educativas empleadas por estos padres se diferencian de las utilizadas normalmente por familias normativas e identificar los estilos de socialización más frecuentes en las familias que viven en contextos sociales desfavorables. Además trataremos de dar respuesta a dos preguntas de investigación: ¿son los vecindarios de riesgo y los estilos parentales de socialización predictores independientes del ajuste conductual de los adolescentes, o son los estilos parentales una variable mediadora de la influencia de los vecindarios de riesgo en el ajuste conductual? y ¿es la percepción de riesgo en el barrio una variable moderadora de la relación entre los estilos parentales y el ajuste óptimo de los adolescentes? o dicho en otros términos, ¿son algunos estilos parentales mejores en un tipo de barrio que en otro dependiendo de su nivel de riesgo?

Las hipótesis del trabajo son;

- Hipótesis Primera; Las diferentes prácticas parentales correlacionan con los dos ejes del modelo de socialización, desde la perspectiva del modelo bidimensional, pudiendo ser la relación de la variable con cada eje positiva o negativa.

- Hipótesis Segunda; Los hijos diferirán en los criterios de ajuste psicosocial, en función de cómo sea el estilo parental de socialización. Específicamente, se predice que el estilo indulgente será el que ocasiona mayor ajuste personal de los hijos.
- Hipótesis Tercera; La relación entre los estilos parentales y los criterios de ajuste psicosocial varían en contextos sociales desfavorables.

Para ello, en este capítulo se describen las características de las muestras utilizadas en el estudio, los instrumentos que se han aplicado para medir las variables y el procedimiento que se ha seguido para aplicar los instrumentos.

6.2 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

El universo de la presente investigación corresponde a adolescentes de ambos sexos, que están escolarizados en diferentes centros de la Comunidad Valenciana. El criterio que hemos seguido para la elección de los Centros se ha realizado atendiendo a criterios socio-económicos y de gestión (privados-concertados-públicos), y de percepción de riesgo en el barrio, siendo seleccionados por muestreo aleatorio simple del listado completo de la Comunidad Valenciana (García, Frías y Pascual, 1999, p. 70). Según Kalton (1983) cuando los grupos (*i.e.*, centros educativos) son seleccionados al azar, los elementos que componen los grupos (*i.e.*, alumnos) serán similares a los que proporcionaría un sistema aleatorio.

Para determinar el tamaño de la muestra, se realizó un análisis de la potencia a priori presumiendo un tamaño del efecto bajo-medio ($f = 0,125$; estimado con los ANOVAs de Lamborn et al., 1991, pp. 1057 – 1060), con una potencia de 0,95 ($\alpha = 0,05$; $1 - \beta = 0,95$) para las pruebas F univariadas entre los cuatro estilos parentales, obteniéndose que la muestra tendría que tener un tamaño mínimo de 1104 participantes (Erdfelder, Faul y Buchner, 1996; Faul, Erdfelder, Buchner y Lang, 2009; Faul, Erdfelder, Lang y Buchner, 2007; García et al., 2008).

Una vez calculada la potencia a priori, seleccionamos aleatoriamente una muestra compuesta por 1115 sujetos, de edades entre 12 y 17 años. De ellos, 630 eran mujeres, las cuales, representan un 56,6% de la muestra y 485 hombres que representan el 43,4% restante.

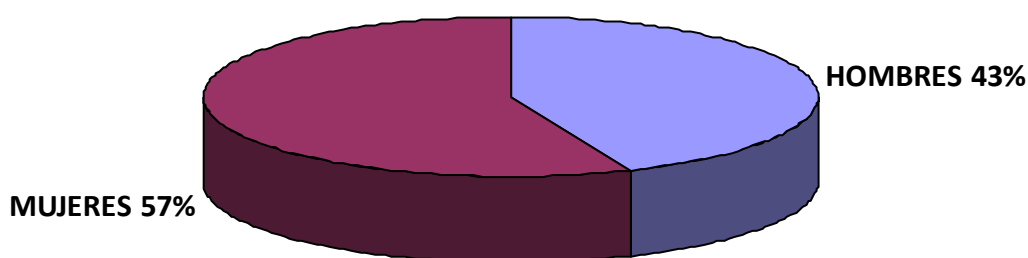
Por grupos de edad, ($M = 14,760$, $DT = 1,642$), 487 sujetos tenían una edad entre 12 y 14 años que representan un 43,7% de la muestra y 628 sujetos tenían una edad entre 15 y 17 años, que representan el 56,3% restante.

Es de destacar que si bien 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, 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 hacer una clasificación tan solo entre dos grupos de edad; entre los 12 y 14 años un grupo y entre 15 y 17 años el otro grupo, siendo el tamaño muestral de los mismos ligeramente diferente.

Tabla 14 Distribución de frecuencias por categoría de la variable: GÉNERO

| CATEGORIAS | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|------------|-------------|-------------|
| HOMBRES | 485 | 43,4 |
| MUJERES | 630 | 56,6 |
| TOTAL | 1115 | 100 |

Gráfico 1 Distribución de los porcentajes de los hombres y las mujeres de la muestra



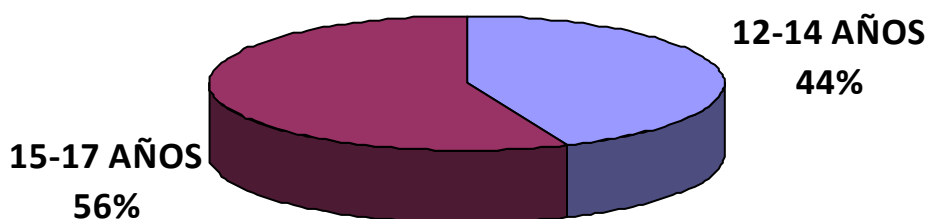
En el Gráfico 1, se observa la distribución de los porcentajes de los hombres y las mujeres de la muestra. Tal y como se refleja en la Tabla 14 y el Gráfico 1, existe una

distribución ligeramente desproporcional entre los hombres participantes en el estudio (485) y las mujeres (630) lo que supone una representación del 43,4 % de hombres frente a un 56,6% de mujeres.

Tabla 15 Distribución de frecuencias por categoría de la variable: EDAD

| CATEGORIAS | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|------------|-------------|-------------|
| 12-14 AÑOS | 487 | 43,7 |
| 15-17 AÑOS | 628 | 56,3 |
| TOTAL | 1115 | 100 |

Gráfico 2 Distribución de los dos grupos de edad de la muestra.



En el Gráfico 2, se observa la distribución de los dos grupos de edad establecidos en la muestra.

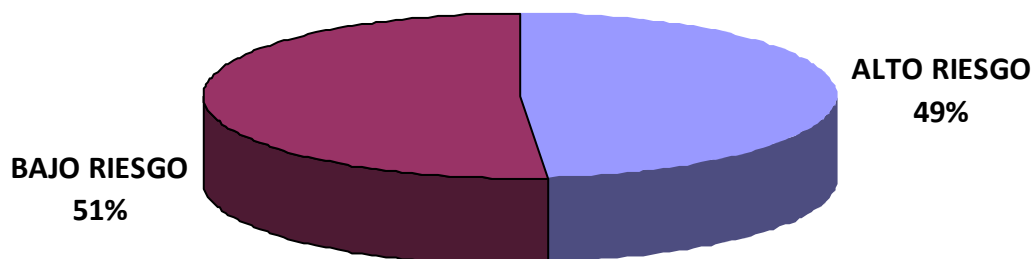
En cuanto a la edad de los sujetos entrevistados, la Tabla 15 y el Gráfico 2, muestran la distribución de frecuencias por categoría de la variable edad en la muestra estudiada. Del total de la muestra, 487 alumnos tenían entre 12 y 14 años, representando el 43,7 %, y los 628 alumnos restantes hasta completar toda la muestra tenían entre 15 y 17 años representando el 56,3 % de la muestra total.

Para definir los estilos de socialización y la percepción del riesgo en el barrio, hemos realizado una partición por la mediana (Pc50). De este modo y considerando la percepción de riesgo en el barrio, hemos obtenido que del total de la muestra, 540 sujetos percibían un alto riesgo en el barrio, representando un (48,6%) de la muestra frente a los otros 570 sujetos (51,4%) que percibían un bajo riesgo en el barrio.

Tabla 16 Distribución de frecuencias por categoría de la variable: PERCEPCIÓN DE RIESGO EN EL BARRIO

| CATEGORIAS | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|-------------|-------------|-------------|
| ALTO RIESGO | 540 | 48,6 |
| BAJO RIESGO | 570 | 51,4 |
| TOTAL | 1115 | 100 |

Gráfico 3 Distribución de frecuencias por categoría de la variable: PERCEPCIÓN DE RIESGO EN EL BARRIO

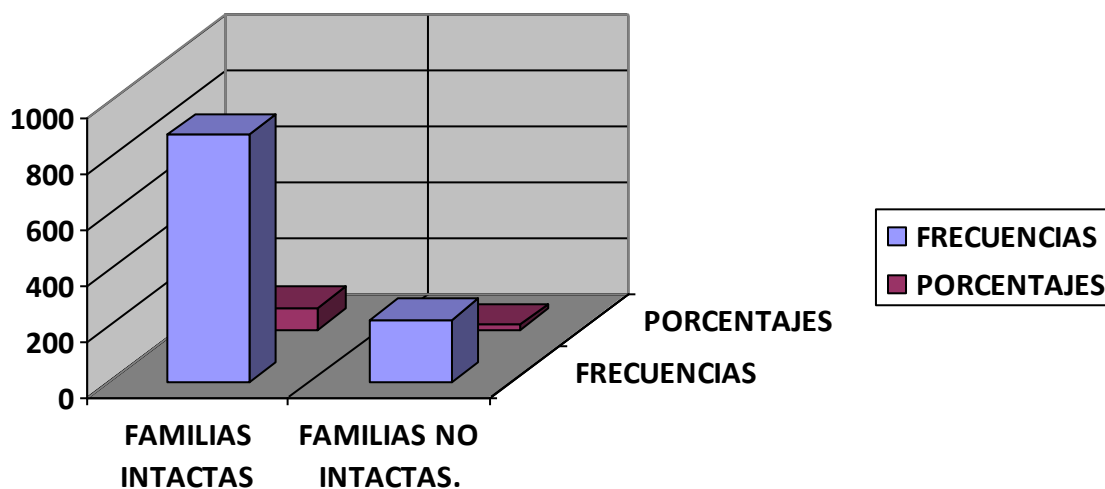


Atendiendo a la estructura familiar, hemos considerado dos grupos; un grupo formado por familias intactas, es decir aquellas en las que los hijos conviven con los dos padres biológicos, y otro grupo al que hemos llamado familias no intactas, formado por el resto de familias (familias monoparentales, divorciados...). De este modo hemos obtenido una muestra formada por 890 familias intactas, que representan el 79,8% de la muestra, frente a 225 familias no intactas que representan el 20,2% de la muestra.

Tabla 17 Distribución de frecuencias por categoría de la variable: ESTRUCTURA FAMILIAR

| CATEGORIAS | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|-----------------------|-------------|-------------|
| FAMILIAS INTACTAS | 890 | 79,8 |
| FAMILIAS NO INTACTAS. | 225 | 20,2 |
| TOTAL | 1115 | 100 |

Gráfico 4 Distribución de frecuencias por categoría de la variable: ESTRUCTURA FAMILIAR

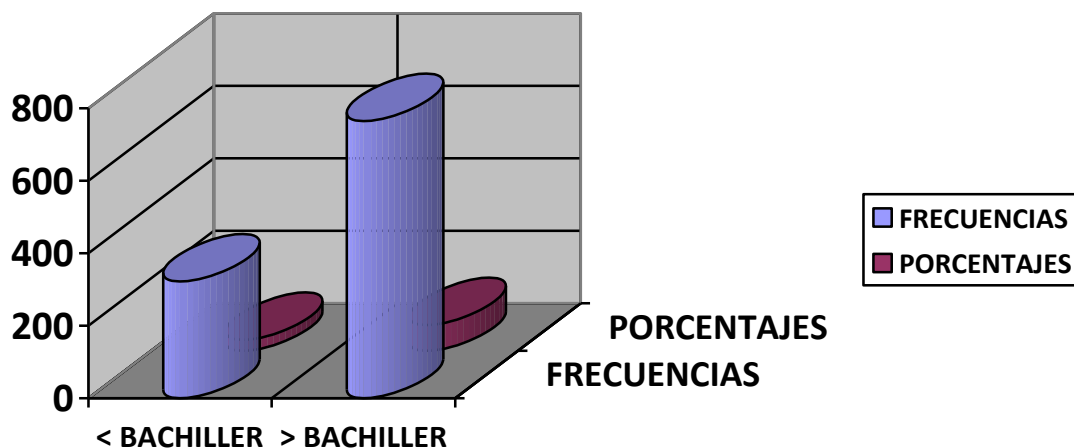


Finalmente y atendiendo al nivel de estudios de los progenitores hemos hecho una clasificación en dos grupos. Un grupo formado por padres cuyos estudios finalizados comprenden el bachiller o estudios superiores, y otro grupo formado por padres cuyos estudios finalizados no comprenden el bachiller. De este modo tenemos que de las familias estudiadas, los padres cuyos estudios son iguales o superiores al bachiller son 765, representando un porcentaje del 70,4%. Por otro lado tenemos que los padres que no han conseguido finalizar el bachiller o sus estudios son inferiores son 322, representando un 29,6% de la muestra.

Tabla 18 Distribución de frecuencias por categoría de la variable: NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PROGENITORES

| CATEGORIAS | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|-------------|-------------|-------------|
| < BACHILLER | 322 | 29,6 |
| > BACHILLER | 765 | 70,4 |
| TOTAL | 1115 | 100 |

Gráfico 5 Distribución de frecuencias por categoría de la variable: NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PROGENITORES



6.3 INSTRUMENTOS DE MEDIDA

En la presente investigación se han aplicado diferentes instrumentos de medida, recogidos todos ellos en un mismo cuadernillo que se entregaba y recogía durante la misma sesión a los alumnos participantes, a fin de que realizaran su cumplimentación de manera individual.

Los instrumentos utilizados evalúan diferentes aspectos de las relaciones familiares y del desarrollo personal adolescente, así como la percepción del riesgo en su lugar de residencia.

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

Tabla 19. Instrumentos utilizados en la presente investigación

| <i>Instrumento</i> | <i>Autores</i> | <i>Nombre</i> |
|---|---|---------------|
| Variables Demográficas. | García, F. y Musitu, G. | ID |
| Parenting Scales | Lamborn y Steinberg | STE |
| Escala de Control Psicológico | Barber(1996). | BAR |
| S-Embu | Arrindell et al. (1999) | S-EMBU |
| Escala de Socialización Parental en la Adolescencia | Musitu, G. y García, F (2001) | ESPA29 |
| Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 | García, F. y Musitu, G. (1999) | AF5 |
| Personality Assessment Questionnaire | Rohner, 1990 | PAQ |
| Escala de Competencia Social | García, Gracia y Lila, 2006 | ECS |
| Logro Académico | Donovan y Jessor, 1985; Dornbusch et al., 1987 | LA |
| Consumo de Sustancias (Drogas y Alcohol) | García, Gracia y Lila, 2006 | CS |
| Conducta Antisocial | García, Gracia y Lila, 2006 | CA |
| Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido | Gracia y Herrero, 2006 | ACP |
| Cohesión y Desorden Social en el Barrio | Sampson, Raudenbush y Earls, 1997 | CDS |

6.4 DESCRIPCIÓN DE LAS ESCALAS UTILIZADAS

A continuación describimos cada una de las escalas aplicadas.

6.4.1 VARIABLES DEMOGRÁFICAS

Se trata de un instrumento que tiene por objetivo recabar información personal y socio demográfica de los menores encuestados, así como de sus padres.

El objetivo de preguntar algunas características personales de los padres a los menores era a fin de poder inferir el tipo de estructura familiar del adolescente, y responder así, a una serie de cuestiones sobre el ambiente familiar del menor.

Se completaron los siguientes datos: sexo del hijo, fecha de nacimiento, curso académico, estructura familiar (viviendo con los dos padres biológicos, solo con un padre, una familia compuesta, u otras) y educación de los padres (con dos categorías: sin concluir el bachiller y a partir de los estudios de bachiller concluidos). Estas variables sociodemográficas (edad de los adolescentes, sexo, estructura familiar y nivel educativo de los padres) se han identificado en la literatura como potencialmente relevantes (Ingoldsby y Shaw, 2002; Leventhal y Brooks-Gunn, 2000).

La estructura familiar y el nivel educativo de los padres, son además variables, que pueden estar asociadas a la disponibilidad de recursos en la familia. Un número mayor de recursos puede ayudar a proteger a los adolescentes de las influencias negativas de los vecindarios, determinando, por ejemplo, el barrio de residencia e influyendo, por tanto, en la percepción de riesgo (Roosa et al., 2005).

6.4.2 PARENTING SCALES DE STEINBERG (Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994)

Este cuestionario consta de tres escalas: *implicación*, *apoyo de la autonomía psicológica* y *rigidez/supervisión*. Las dos primeras escalas de Steinberg han sido utilizadas en los estudios más importantes para medir los dos grandes ejes de la socialización familiar;

- La dimensión *implicación* mide el grado en el que el adolescente percibe que sus padres son fuente de afecto, proximidad, disponibilidad y apoyo. En el trabajo original, el alfa de Cronbach era de 0,72, y en otro trabajo español de 0,71 (Álvarez, Martín, Vergeles y Martín, 2003). En nuestro trabajo hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,808.

- La escala *rigidez/supervisión* mide el grado de control y supervisión de los padres, tal y como es percibido por los hijos adolescentes. En el trabajo original, el alfa de Cronbach era de 0,76, y en otro trabajo español fue de 0,74 (Álvarez et al., 2003). En nuestro trabajo hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,735.

- La tercera dimensión, *apoyo de la autonomía psicológica*, mide si los padres potencian psicológicamente a sus hijos para que sean autónomos, siendo considerada en la literatura una dimensión que fundamentalmente caracteriza a los padres autoritativos (Steinberg, 2001). En nuestro trabajo hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,654.

6.4.3 ESCALA DE CONTROL PSICOLÓGICO DE BARBER (1996)

Esta medida se presenta como un tipo de control diferente del control conductual (que mediría la escala anterior de rigidez/supervisión) y que caracterizaría fundamentalmente a los padres autoritarios.

Hace referencia a estrategias parentales que implican *la manipulación psicológica del hijo, como pueden ser la inducción de culpa o el chantaje emocional*. El alfa de Cronbach en el trabajo original está sobre 0,80. En nuestro trabajo hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,825.

6.4.4 S-EMBU DE ARRINDELL ET AL. (1999)

Es una versión reducida de 23 ítems del instrumento original EMBU (*Egna Minnen av Barndoms Uppfostran*) de 81 ítems desarrollada por Perris, Jacobson, Lindström, Von Knorring, y Perris (1980) en Suecia, con el fin de determinar el rol que las prácticas de socialización parental desempeñaban en la etiología de diversos trastornos psicológicos como la fobia o la depresión, mediante el recuerdo de adultos clínicos sobre las prácticas educativas de sus padres. Posteriormente, Arrindell y Van der Ende (1984) comprobarían que la escala EMBU conservaba sus propiedades psicométricas en poblaciones intactas.

Esta escala ha contrastado repetidamente su validez y fiabilidad en muestras de sujetos normales de diversas culturas (Arrindell *et al.*, 1986; Musitu *et al.*, 1994). La escala EMBU fue adaptada a poblaciones españolas por Herrero, Musitu, García y Gómis (1991). Esta versión se utilizó para obtener los datos referidos a las *estrategias educativas familiares* y consta de tres dimensiones: *rechazo*, *cariño emocional* y *(sobre) protección*.

- La dimensión de *rechazo* se compone de 7 elementos que incluyen la utilización parental del castigo, los insultos, favorecer intencionalmente a los otros hermanos, despreciar a los hijos mediante la crítica y rechazar a los hijos como personas y de un modo arbitrario. En nuestro trabajo hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,777.

- La dimensión de *cariño emocional* mide el afecto, la estimulación y el refuerzo de los padres hacia sus hijos, tanto hacia su conducta como a su propia aceptación personal. Se refiere al apoyo emocional percibido, que se refleja en la expresión de afecto, satisfacción, comprensión y aceptación como persona. En nuestro trabajo hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,763.

- Por último, la dimensión de *(sobre) protección* indica el grado en que los padres protegen a sus hijos pero con miedo y angustia, resultando los padres entrometidos y excesivamente preocupados. Describe una preocupación excesiva por parte de los padres hacia las actividades de sus hijos, que conlleva una merma en la autonomía de éstos y una percepción de presión por parte del adolescente. En nuestro trabajo hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,649.

6.4.5 ESPA29 ESCALA DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL EN LA ADOLESCENCIA, MUSITU Y GARCÍA (2001)

Esta escala fue elaborada para evaluar la percepción que tiene el adolescente sobre el estilo de socialización de los padres, en distintos escenarios representativos de la cultura occidental, y más concretamente, a partir de situaciones cotidianas representativas de la cultura española.

Las 29 situaciones que mide este cuestionario, se definieron empíricamente a partir de distintas preguntas abiertas que se plantearon a varias muestras comunitarias de padres españoles. Todas las respuestas parentales se centran en reacciones habituales de los padres españoles para adaptar convenientemente las conductas de sus hijos a las normas sociales;

distinguiendo explícitamente: (1) las que son contingentes para corregir la conducta desviada de los hijos, de (2) las que son contingentes de mantener comportamientos socialmente adecuados e importantes para el buen desarrollo de sus hijos.

Para ello, esta escala mide los estilos de socialización familiar mediante 232 ítems (116 ítems acerca de las prácticas de la figura paterna y otros 116 ítems paralelos, acerca de las prácticas de la figura materna) que permiten evaluar los estilos de socialización familiar.

Los adolescentes responden con una escala de cuatro puntos (desde 1, que significa nunca, hasta 4, que significa siempre) sobre cuáles son las prácticas o actuaciones de sus padres, después de que se produzca alguna de las 29 situaciones importantes para la socialización de los hijos que analiza este instrumento.

Entre estas situaciones se evalúan 13, donde el hijo obedece las normas familiares (e.g., “Si respeto los horarios establecidos en mi casa”) y otras 16, donde el hijo desobedece las normas familiares o, cuando sus conductas son contrarias a dichas normas (e.g., “Si voy sucio y desastrado”).

En cada una de las 13 situaciones de obediencia o ante los comportamientos ajustados, el hijo indica el grado en que su padre le muestra *Afecto* (“ME MUESTRA CARIÑO”) e *Indiferencia* (“SE MUESTRA INDIFERENTE”). En cada una de las 16 situaciones de desobediencia o ante los comportamientos no adecuados a la norma, el hijo indica el grado en que el padre responde mediante el *Diálogo* (“HABLA CONMIGO”), la *Displicencia* (“LE DA IGUAL”), la *Coerción verbal* (“ME RIÑE”), la *Coerción física* (“ME PEGA”) y la *Privación* (“ME PRIVA DE ALGO”).

El adolescente valora la actuación de su padre y de su 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”, y “displicencia”) y Severidad/Imposición (comprende las escalas “coerción verbal”, “coerción física”, y “privación”). De este modo, con estas valoraciones se obtiene una medida global en las dimensiones del modelo de socialización: *Aceptación/Implicación* y *Severidad/Imposición*.

El Índice familiar de *Aceptación/Implicación*, se obtiene promediando las respuestas de los dos padres en afecto, diálogo, indiferencia y displicencia. El índice familiar de *Severidad/Imposición* se obtiene promediando las respuestas de los dos padres en coerción verbal, coerción física y privación.

A partir de las puntuaciones obtenidas en las dos dimensiones se tipifica el estilo de socialización de cada progenitor 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 diversos centros públicos y privados de la Comunidad Valenciana.

Los dos índices familiares fluctúan entre 1 y 4 puntos, de manera que las puntuaciones mayores, expresan mayor grado de aceptación/implicación o de severidad/imposición. A mayor puntuación en aceptación/implicación, en mayor grado los padres refuerzan la conducta obediente de sus hijos mediante el afecto y corrigen la conducta desobediente mediante el razonamiento. A mayor puntuación en severidad/imposición, en mayor grado los padres corrigen la conducta desobediente de sus hijos imponiendo reprimendas verbales, castigos físicos y retirándoles privilegios.

El cuestionario ESPA29 fue desarrollado, validado y normalizado en España con una muestra de casi 3000 adolescentes españoles (Musitu y García, 2001) de 15 a 18 años.

La estructura factorial de este instrumento ha sido confirmada en diferentes estudios (Martínez et al., 2003; Musitu y García, 2001) y tiene la ventaja de que las dos dimensiones son relativamente ortogonales (Lim y Lim, 2003, Musitu y García, 2001).

De acuerdo con el gran número de ítems del cuestionario, la fiabilidad de las dos dimensiones principales suele ser muy alta. Normalmente el coeficiente de consistencia interna de aceptación/implicación y de severidad/imposición suelen ser mayores de 0,95.

En nuestro trabajo, se ha obtenido para la dimensión de aceptación/implicación, un alfa de Cronbach de 0,967 y para la dimensión de severidad/imposición, se ha obtenido un alfa de Cronbach de 0,950. También las siete sub-escalas que miden las prácticas parentales superan todas el 0,90 salvo la escala de displicencia que presenta un alfa de Cronbach de 0,895.

Tabla 20 Cuestionarios, factores e ítems para medir las prácticas parentales

| CUESTIONARIO | FACTORES | ÍTEMS |
|--|---|---|
| <p>Steinberg</p> <p>Mis padres 01 a 18; STE_01 a STE_18</p> <p>Mi tiempo de ocio 01 a 08: STE_19 a STE_26</p> | Implicación [STE] | STE_01, STE_03, STE_05, STE_07, STE_09, STE_11, STE_13, STE_15, STE_17 |
| | Apoyo de la Autonomía Psicológica [STE] | 5-STE_02, 5-STE_04, 5-STE_06, 5-STE_08, 5-STE_10, STE_12, 5-STE_14, 5-STE_16, 5-STE_18 |
| | Rigidez/Supervisión [STE] | (8-STE_19)*4/7, (8-STE_20)*4/7, STE_21*4/3, STE_22*4/3, STE_23*4/3, STE_24*4/3, STE_25*4/3, STE_26*4/3 |
| <p>Barber</p> <p>Mis padres 19 a 26; BAR_01 a BAR_08</p> | Control Psicológico [BAR] | BAR_01, BAR_02, BAR_03, BAR_04, BAR_05, BAR_06, BAR_07, BAR_08 |
| <p>sEMBU</p> <p>Mis padres 27 a 49; sEMBU_01 a sEMBU_23</p> | Rechazo [s-EMBU] | sEMBU_01, sEMBU_04, sEMBU_07, sEMBU_13, sEMBU_15, sEMBU_16, sEMBU_21 |
| | Cariño Emocional [s-EMBU] | sEMBU_02, sEMBU_06, sEMBU_12, sEMBU_14, sEMBU_19, sEMBU_23 |
| | (Sobre)Protección [s-EMBU] | sEMBU_03, sEMBU_05, sEMBU_08, sEMBU_10, sEMBU_11, 5-sEMBU_17, sEMBU_18, sEMBU_20, sEMBU_22 |
| <p>ESPA29</p> <p>Madre</p> <p>En mi familia...</p> <p>Se porta bien (En las 13 situaciones que el hijo se porta bien, numeradas consecutivamente)</p> | Afecto+ Madre [ESPA] | ME MUESTRA CARIÑO: car_M_01, car_M_02, car_M_03, car_M_04, car_M_05, car_M_06, car_M_07, car_M_08, car_M_09, car_M_10, car_M_11, car_M_12, car_M_13 |
| | Indiferencia+ Madre [ESPA] | SE MUESTRA INDIFERENTE: ind_M_01, ind_M_02, ind_M_03, ind_M_04, ind_M_05, ind_M_06, ind_M_07, ind_M_08, ind_M_09, ind_M_10, ind_M_11, ind_M_12, ind_M_13 |
| <p>Se porta mal (En las 16 situaciones que el hijo se porta mal, numeradas consecutivamente)</p> | Displcencia- Madre [ESPA] | LE DA IGUAL: igu_M_01, igu_M_02, igu_M_03, igu_M_04, igu_M_05, igu_M_06, igu_M_07, igu_M_08, igu_M_09, igu_M_10, igu_M_11, igu_M_12, igu_M_13, igu_M_14, igu_M_15, igu_M_16 |
| | Coerción verbal- Madre [ESPA] | ME RIÑE: rin_M_01, rin_M_02, rin_M_03, rin_M_04, rin_M_05, rin_M_06, rin_M_07, rin_M_08, rin_M_09, rin_M_10, rin_M_11, rin_M_12, rin_M_13, rin_M_14, rin_M_15, rin_M_16 |
| | Coerción física- Madre [ESPA] | ME PEGA: peg_M_01, peg_M_02, peg_M_03, peg_M_04, peg_M_05, peg_M_06, peg_M_07, peg_M_08, peg_M_09, peg_M_10, peg_M_11, peg_M_12, peg_M_13, peg_M_14, peg_M_15, peg_M_16 |
| | Privación- Madre [ESPA] | ME PRIVA DE ALGO: pri_M_01, pri_M_02, pri_M_03, pri_M_04, pri_M_05, pri_M_06, pri_M_07, pri_M_08, pri_M_09, pri_M_10, pri_M_11, pri_M_12, pri_M_13, pri_M_14, pri_M_15, pri_M_16 |
| | Diálogo- Madre [ESPA] | HABLA CONMIGO: hab_M_01, hab_M_02, hab_M_03, hab_M_04, hab_M_05, hab_M_06, hab_M_07, hab_M_08, hab_M_09, hab_M_10, hab_M_11, hab_M_12, hab_M_13, hab_M_14, hab_M_15, hab_M_16 |

| CUESTIONARIO | FACTORES | ÍTEMS |
|--|-------------------------------|--|
| ESPA29 Padre En mi familia... Se porta bien (En las 13 situaciones que el hijo se porta bien, numeradas consecutivamente) | Afecto+ Padre [ESPA] | ME MUESTRA CARIÑO: car_M_01, car_M_02, car_M_03, car_M_04, car_M_05, car_M_06, car_M_07, car_M_08, car_M_09, car_M_10, car_M_11, car_M_12, car_M_13 |
| | Indiferencia+ Padre [ESPA] | SE MUESTRA INDIFERENTE: ind_M_01, ind_M_02, ind_M_03, ind_M_04, ind_M_05, ind_M_06, ind_M_07, ind_M_08, ind_M_09, ind_M_10, ind_M_11, ind_M_12, ind_M_13 |
| Se porta mal (En las 16 situaciones que el hijo se porta mal, numeradas consecutivamente) | Displcencia- Padre [ESPA] | LE DA IGUAL: igu_M_01, igu_M_02, igu_M_03, igu_M_04, igu_M_05, igu_M_06, igu_M_07, igu_M_08, igu_M_09, igu_M_10, igu_M_11, igu_M_12, igu_M_13, igu_M_14, igu_M_15, igu_M_16 |
| | Coerción verbal- Padre [ESPA] | ME RIÑE: rin_M_01, rin_M_02, rin_M_03, rin_M_04, rin_M_05, rin_M_06, rin_M_07, rin_M_08, rin_M_09, rin_M_10, rin_M_11, rin_M_12, rin_M_13, rin_M_14, rin_M_15, rin_M_16 |
| | Coerción física- Padre [ESPA] | ME PEGA: peg_M_01, peg_M_02, peg_M_03, peg_M_04, peg_M_05, peg_M_06, peg_M_07, peg_M_08, peg_M_09, peg_M_10, peg_M_11, peg_M_12, peg_M_13, peg_M_14, peg_M_15, peg_M_16 |
| | Privación- Padre [ESPA] | ME PRIVA DE ALGO: pri_M_01, pri_M_02, pri_M_03, pri_M_04, pri_M_05, pri_M_06, pri_M_07, pri_M_08, pri_M_09, pri_M_10, pri_M_11, pri_M_12, pri_M_13, pri_M_14, pri_M_15, pri_M_16 |
| | Diálogo- Padre [ESPA] | HABLA CONMIGO: hab_M_01, hab_M_02, hab_M_03, hab_M_04, hab_M_05, hab_M_06, hab_M_07, hab_M_08, hab_M_09, hab_M_10, hab_M_11, hab_M_12, hab_M_13, hab_M_14, hab_M_15, hab_M_16 |

Para medir los **criterios de ajuste en los hijos** se han utilizado los siguientes 6 cuestionarios:

6.4.6 ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE AUTOCONCEPTO AF5 de García y Musitu, (1999)

El *AF5* es una de las medidas más aplicadas en español (*e.g.*, Gómez-Vela, Verdugo y González-Gil, 2007; Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo, 2007; Martínez y García, 2007, 2008).

La escala original de Autoconcepto de Musitu, G., García, F., y Gutiérrez, G fue elaborada inicialmente en 1.988, y publicada por Ediciones TEA en 1.991. Fue construida a partir de una base de ítems inicial en la que se intentó recoger el universo de definiciones del autoconcepto.

La versión actual de la *Escala de autoconcepto* (AF-5) atiende sobre todo a la dimensión evaluativa del autoconcepto, por lo que puede considerarse una escala de autoestima (Llinares *et al.*, 2001). Fue publicada por Ediciones TEA en 1999, siendo adecuada para medir el autoconcepto en alumnos desde 5º de ESO hasta universitarios y adultos no escolarizados, habiendo sido replicadas mediante el análisis factorial las cinco dimensiones.

Antes de pasar a describir este instrumento, es necesario señalar respecto a la medición multidimensional del autoconcepto, que la diversidad de aproximaciones teóricas al autoconcepto y su desconexión con los instrumentos de medida desarrollados, han planteado serios problemas para el avance del conocimiento de dicho constructo.

Wylie (1979) y Ranglin (1990) mostraron su preocupación tras detectar una gran simpleza de los diseños en numerosos estudios y, por la imprecisión de los instrumentos de medición utilizados. Hattie (1992) realizó una meta-análisis sobre 650 estudios que analizaban el realce del autoconcepto. De ellos, solamente 89 contenían datos suficientes para poder ser incluidos en el meta-análisis. Esta autora señalaba que, sobre todo, los estudios descartados presentaban serias deficiencias metodológicas, eran pobres, se basaban en intuiciones y no ofrecían grupo de control (Hattie, 1992). Por otra parte, Marsh y Craven (1997) denuncian que, muy pocos estudios utilizan instrumentos bien validados y

multidimensionales cuyas subescalas estén relacionadas empíricamente con la intervención.

También, se han señalado importantes deficiencias en la investigación de la estructura y del funcionamiento del autoconcepto y sus dimensiones, tales como la debilidad de las bases teóricas de las intervenciones, la limitación de los instrumentos de medida, el uso de muestras pequeñas o diseños débiles, en los que los efectos tienden a no mostrarse estadísticamente significativos, la existencia de una pobre relación entre los objetivos de la intervención y las dimensiones específicas del autoconcepto usadas para evaluar las intervenciones, y la ausencia de conclusiones constantes (Hattie, 1992; Marsh y Hattie, 1996; Marsh y Craven, 1997; Marsh y Craven, 2002). Para Sonström (1984) todos estos defectos podían explicarse por la ausencia de una teoría sólida y por la utilización de instrumentos que no han sido suficientemente contrastados.

El desarrollo, y la progresiva aceptación, de los modelos multidimensionales del autoconcepto han supuesto un cambio en este panorama. En especial es reseñable la publicación del modelo jerárquico y multifacético de Shavelson *et al.* (1976) que ha permitido desarrollar una generación de instrumentos con una alta validez de constructo, que a su vez han permitido aumentar el avance teórico. Uno de dichos instrumentos, el más conocido y contrastado en español, es el cuestionario *Autoconcepto Forma-5 (AF-5)* desarrollado por García y Musitu (1999).

El AF-5, partiendo de una concepción multidimensional, evalúa el autoconcepto mediante una escala tipo Likert, cuya modalidad de respuesta es una dimensión continua desde 1, a 99, lo que le confiere una alta validez discriminante.

Este instrumento supone una revisión de su predecesor, el AFA (Musitu, García y Gutiérrez, 1991), y entre sus bondades figuran el ofrecer una medición del autoconcepto en lengua castellana, su facilidad de administración, la economía de tiempo, su multidimensionalidad, la validez aparente, su adaptación a muestras de habla hispana, la posibilidad de contar con baremos amplios y una adecuadas características psicométricas (Tomás y Oliver, en prensa). Destaca también, el serio y satisfactorio esfuerzo por alcanzar una alta validez convergente (juicio de expertos) y discriminante (una original escala – *termómetro* - con 99 alternativas de respuesta).

También se han incorporado mejoras técnicas importantes, como pueden ser, en primer lugar, que se afronta el problema de la aquiescencia, utilizando una escala de respuesta de 99 puntos; en segundo lugar, se mide la dimensión física del autoconcepto; y, en tercer lugar, la estructura factorial se ha equilibrado midiendo cada dimensión con 6 elementos (académico, social, emocional, familiar y físico).

Normalmente, las distribuciones de algunas dimensiones del autoconcepto suelen presentar una asimetría negativa muy pronunciada (Tomás y Oliver, 2004), mostrando que la mayoría de las personas indican que su autoconcepto es muy alto (García y Musitu, 1999). Este problema metodológico implica que si la escala de respuesta de los ítems es muy reducida —por ejemplo, el simple sí o no— se produce una variación mínima en las respuestas de los sujetos con autoconcepto alto. Este inconveniente puede llegar a ser mayor si el número de ítems es reducido. Sin embargo, es importante señalar que aunque se utilicen numerosas preguntas y amplias escalas, finalmente, es muy difícil garantizar que las distribuciones sean normales.

Con mucha frecuencia las distribuciones son asimétricas, lo cual genera problemas técnicos, como el incumplimiento de los supuestos de las pruebas estadísticas, y, prácticos, como la incertidumbre en el diagnóstico individual cuando la puntuación de una persona se encuentra en la parte alta de la escala (García y Musitu, 1999). Por otra parte, si se pretende corregir el sesgo de aquiescencia formulando algunas preguntas negativamente —por ejemplo, *mi familia me aborrece*— puede producirse un efecto de método muy preocupante: el de los ítems negativos. Los participantes responden ante los enunciados negativos y positivos de manera diferente, como si se tratara de dimensiones distintas del autoconcepto, cuando en realidad expresan el mismo contenido.

En una de las medidas del autoconcepto más difundidas, la escala unidimensional de Rosenberg (1965), al factorizarla se obtienen dos dimensiones, una positiva y otra negativa, generando este resultado estadístico, la dificultad teórica que surge cuando se tiene que explicar el insólito resultado de que una persona tiene alto el autoconcepto «positivo» y «negativo». Además, este efecto de método (Tomás y Oliver, 1999) no interviene sólo en las escalas unidimensionales como la de Rosenberg (1965), en la multidimensional de Heatherton y Polivy (1991) también se ha demostrado este sesgo (Tomás y Oliver, 1998).

En el AF-5, aunque se ha comprobado que las distribuciones de los ítems son generalmente asimétricas, los autores emplean una escala muy amplia (entre 1 y 99) para solucionar de raíz, el problema de la discriminabilidad en la parte alta de las dimensiones, y también han baremado, las cinco escalas considerando explícitamente el error típico de medida, para asegurar la discriminabilidad real de las puntuaciones normativas. Este aspecto es importante para recomendar la aplicación de la versión española de este instrumento en las áreas de la práctica clínica y para la investigación aplicada y básica.

Por último, se ha constatado que los ítems presentan una adecuada fiabilidad en términos de consistencia interna, tanto por factores como en la escala total, lo que facilita su aplicación en diferentes contextos (García y Musitu, 1999; Tomás y Oliver, 2004), siendo por lo tanto, el cuestionario AF5 un instrumento recomendable para medir multidimensionalmente, el autoconcepto, especialmente la versión española que se encuentra comercializada y baremada.

El AF-5 consta de 30 *ítems* distribuidos en 5 factores, teniendo cada factor 6 *ítems*. Su estructura factorial ha sido confirmada en las tesis doctorales de Lila (1995), Ayora (1997), Marchetti (1997), Cava (1998) y Llinares (1998), y ha ofrecido la misma estructura en muestras colombianas (Lila, 1995) e italianas (Marchetti, 1997). Vamos a describir cada una de las dimensiones del cuestionario con las que se ha trabajado en este proyecto;

- La dimensión *Académico/Laboral*. Se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol, como estudiante y como trabajador. La dimensión por lo tanto hace referencia a dos ámbitos o escenarios diferentes; el académico y el laboral, pero que en realidad, en este caso específico, es más una diferenciación de períodos cronológicos que, de desempeño de roles, puesto que ambos contextos —laboral y académico— son dos contextos considerados de trabajo.

En nuestro estudio elegimos la dimensión académico-profesional, que en el caso de los sujetos de la investigación (estudiantes entre 12 y 17 años) corresponde a una dimensión puramente académica, omitiendo por tanto a partir de ahora el término laboral y pudiendo así hablar de la dimensión académica. De forma más concreta, esta dimensión se refiere a la percepción que el sujeto tiene del desarrollo de su rol como estudiante.

Semánticamente la dimensión gira en torno a dos ejes: el primero se refiere al sentimiento que el estudiante tiene de este desarrollo del rol a través de sus profesores; y el segundo se refiere a cualidades específicas valoradas especialmente en el contexto (inteligencia, capacidad de trabajo...). Ejemplos de los reactivos que componen esta subescala son “*mis profesores / superiores me consideran un buen trabajador / estudiante*”, “*hago bien los trabajos escolares*”, “*mis profesores me estiman*”. Esta dimensión se correlaciona positivamente con el rendimiento académico, la calidad en la ejecución del trabajo, la aceptación y estima de los compañeros, el liderazgo y la responsabilidad.

En estas pruebas se entiende por competencia la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diferentes, los conocimientos, las habilidades, y los rasgos de la personalidad adquiridos. El concepto de competencia, pues, incluye los saberes (conocimientos teóricos), las habilidades (conocimientos prácticos o aplicables) y las actitudes (compromisos sociales), y va más allá del *saber* y *saber hacer o aplicar*, porque incluye también el *saber ser o estar*. Competencia, pues, significa capacidad de usar funcionalmente los conocimientos y las habilidades de una forma transversal e interactiva, en contextos y situaciones diferentes, e implica comprensión, reflexión y discernimiento.

Por otra parte, esta dimensión se correlaciona negativamente con el absentismo escolar, el conflicto y la indiferencia. (Lila, 1991; Gutiérrez, 1984; Musitu y Allatt, 1994; Veiga 1991; Benedito, 1992; Bracken, 1996). En niños y adolescentes, el autoconcepto académico correlaciona positivamente con estilos parentales de inducción, afecto y apoyo; y negativamente con los de severidad, indiferencia y negligencia (Musitu y Allatt, 1994; Estrelles, 1987; Musitu *et al.*, 1996; Lamb *et al.*, 1992).

En nuestro trabajo se ha obtenido para la dimensión académico/ laboral un alfa de Cronbach de 0,894.

- La dimensión *Social* se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales, a su facilidad o dificultad para mantenerla y ampliarla, como a algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales.

Esta dimensión correlaciona positivamente con el ajuste y bienestar psicosocial, el rendimiento académico / laboral, con la estima de profesores / superiores y de los compañeros, con la conducta prosocial y con los valores universalistas; y correlaciona negativamente con los comportamientos disruptivos, la agresividad y los sentimientos depresivos (Cheal, 1991; Broderick, 1993; Pons, 1989; Lila, 1991; Molpeceres, 1991; Herrero, 1992; Marchetti, 1997; Gutiérrez, 1989). Esta subescala está formada por reactivos tales como “*consigo fácilmente amigos*”, “*soy una persona alegre*”.

En niños y adolescentes, el autoconcepto social se relaciona muy positivamente con las prácticas de socialización de afecto, comprensión y apoyo; y negativamente, con la severidad, la negligencia y la indiferencia (Musitu y Allat, 1994; Musitu, et al., 1996). En nuestro trabajo se ha obtenido para la dimensión de autoestima social un alfa de Cronbach de 0,718.

- La dimensión *Emocional* hace referencia a la percepción que el sujeto tiene de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación personal en su vida cotidiana.

El factor tiene dos fuentes de significado: la primera hace referencia a la percepción general de su estado emocional (soy nervioso/a, me asusto con facilidad) y la segunda a situaciones más específicas (cuando me preguntan, me hablan, etc.), donde la otra persona implicada desempeña un rol de un rango superior (profesor, director, etc.).

Cuando esta dimensión es alta, el sujeto controla situaciones y emociones y responde a las demandas de la situación sin nerviosismo. Correlaciona positivamente con habilidades sociales, autocontrol, sentimiento de bienestar y aceptación de los iguales; y negativamente con sintomatología depresiva, ansiedad, abuso de alcohol y tabaco, y con una pobre integración escolar / laboral. (Gracia *et al.*, 1995; Herrero, 1994; Cava, 1998). Ejemplo de los reactivos de esta subescala son “*muchas cosas me ponen nervioso*”, “*tengo miedo de algunas cosas*”.

En niños y adolescentes, esta dimensión correlaciona positivamente con prácticas socializadoras parentales de afecto, comprensión, inducción y apoyo; y correlaciona negativamente con severidad, indiferencia, negligencia y malos tratos (Broderick, 1993; Pinazo, 1993; Gracia, 1991; Lila, 1995; Herrero, 1992, 1994; Cava, 1995; Llinares, 1998;

Musitu *et al.*, 1996; Gracia y Musitu, 1993). En nuestro trabajo se ha obtenido para la dimensión de autoestima emocional un alfa de Cronbach de 0,711.

- La dimensión *Familiar*, se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar.

El autoconcepto familiar se articula sobre dos ejes: el primero se refiere a la confianza y el afecto; y el segundo, a sentimientos de apoyo y de aceptación por parte de otros miembros de la familia.

El autoconcepto familiar correlaciona positivamente con el rendimiento y la integración escolar / laboral, con el ajuste psicosocial, con el sentimiento de bienestar, con la conducta prosocial, con los valores universalistas, y con la percepción de salud física y mental. Por otra parte correlaciona negativamente con la sintomatología depresiva, la ansiedad y el abuso de drogas (Abril, 1996; Pinazo, 1993; Gil, 1997; Llinares, 1998; Cava, 1998; Musitu y Allat, 1994; Lamb *et al.*, 1992; Marchetti, 1997). Ejemplo del tipo de *ítems* que componen la subescala son “*soy muy criticado en casa*”, “*mis padres me dan confianza*”.

En niños y adolescentes, el autoconcepto familiar correlaciona positivamente con estilos parentales de afecto, comprensión y apoyo; y negativamente con severidad, indiferencia y negligencia (Gracia, et al.1995; Gracia, 1991, Agudelo, 1996;Arango, 1996). En nuestro trabajo se ha obtenido para la dimensión de autoestima familiar un alfa de Cronbach de 0,842.

- Por último, la dimensión *Física* hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física. El concepto se articula en torno a la práctica deportiva y al aspecto físico.

Si el autoconcepto físico es alto, el sujeto se percibe como agradable, atractivo y como una persona que se cuida físicamente (práctica deportiva). Correlaciona positivamente con la percepción de salud y bienestar, con el autocontrol, con el rendimiento deportivo, con la motivación de logro y con la integración social y escolar (García-Ferriol, 1993; Herrero, 1994; Gracia, et al., 1995; Ayora, 1997); y negativamente con el desajuste escolar, la ansiedad, y los problemas con los iguales (Cava, 1998; Herrero,

1994; Stevens, 1996). Sus ítems son del tipo “*me cuido físicamente*“, “*soy bueno haciendo deporte*”.

En nuestro trabajo se ha obtenido para la dimensión de autoestima física un alfa de Cronbach de 0,770.

Resumiendo podemos decir que el instrumento de autoconcepto que se analiza en este trabajo, la escala multidimensional de autoconcepto AF5 (García y Musitu, 1999), reúne bastantes condiciones teóricas y metodológicas para indicar que se trata de un instrumento adecuado. De los tests estandarizados que existen en el mercado, la escala multidimensional de autoconcepto AF5, consideramos es, el que nos podía aportar datos más fiables. De hecho, los resultados del análisis factorial confirmatorio ratificaron que el modelo teórico pentadimensional —profesional, social, emocional, familiar y físico— propuesto por los autores, proporcionaba una explicación de los datos más adecuada que los dos alternativos: el unidimensional y el ortogonal.

Las cinco dimensiones —profesional/académico, social, emocional, familiar y físico— se fundamentan en el modelo teórico de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), quienes, entre otras características (Musitu, García y Gutiérrez, 1994) como la organización jerárquica a partir de una dimensión general, consideran que el autoconcepto presenta diversos aspectos relacionados —no ortogonales— pero distinguibles, que pueden encontrarse diferencialmente relacionados con diferentes áreas del comportamiento humano.

Diversos resultados indican que las cinco dimensiones de este instrumento permiten medir diferentes aspectos del autoconcepto con el mismo instrumento de medida (Grandmontagne y Fernández, 2004), sobre la base teóricamente organizada que supone el modelo multidimensional del autoconcepto de Shavelson, Hubner y Stanton (1976). Así, pueden obtenerse medidas sensibles, concretas y ajustadas de cada una de estas cinco áreas, en vez de la reducida e inespecífica medida global que proporcionan los modelos unidimensionales (Rosenberg, 1965; Wylie, 1979).

Por otra parte, la estructura teórica penta factorial del AF5, como avalan los resultados del trabajo de Tomás y Oliver (2004), no presenta efectos de método producidos por los ítems negativos del cuestionario.

Cada dimensión se mide con 6 ítems que los autores asignaron *a priori* a cada una de estas cinco dimensiones; lo cual permite, en una escala de 1 a 99, medir con un único instrumento las principales dimensiones del autoconcepto (Grandmontagne y Fernández, 2004).

La validez de esta estructura multidimensional, definida *a priori* se ha constatado empíricamente, con análisis factoriales exploratorios en muestras de España (García y Musitu, 1999), Brasil (Martínez, Musitu, García y Camino, 2003) e Italia (Marchetti, 1997); y mediante un análisis factorial confirmatorio aplicado con una muestra española, se ha verificado que no presenta problemas metodológicos con los ítems negativos (Tomás y Oliver, 2004), y se ha comprobado la estructura multidimensional (García, Musitu y Veiga, 2006; Tomás y Oliver, 2004).

En un trabajo realizado con 4369 adolescentes españoles (Musitu y García, 2004) la consistencia interna de los 30 elementos fue de 0,84, la del autoconcepto Académico, 0,89, la del Social, 0,73, la del Emocional, 0,73, la del Familiar, 0,80, y la del Físico, 0,78. Las cinco dimensiones del AF5 se codifican de manera que las puntuaciones mayores implican mayor autoestima.

También la validez de constructo de las cinco dimensiones del cuestionario AF5 ha sido ampliamente constatada en numerosos estudios. Las relaciones más fuertes ($\alpha = 0.001$) se han establecido (García, Gracia y Lila, 2006) entre la dimensión académica del AF5 y el rendimiento académico, $r(577) = .66$; la dimensión social del AF5 y la subescala de competencia personal (Self-Perception Profile, Harter, 1982), $r(577) = .53$; la dimensión emocional del AF5 y las subescalas de inestabilidad emocional, $r(577) = -.45$, y autoestima negativa, $r(577) = -.37$, del *Personality Assessment Questionnaire* (Rohner, 1990). Asimismo, se ha constatado que existen fuertes relaciones ($\alpha = .001$) en las mujeres (Garaigordobil, Durá y Pérez 2005) entre la dimensión emocional del AF5 y las subescalas de depresión, $r(140) = -.62$, y ansiedad, $r(143) = -.49$, del *Symptoms Checklist-90-Revised* (Derogatis, 1983).

Algunos estudios también han mostrado relaciones ($\alpha = .05$) entre las puntuaciones globales del AF5 con problemas alimentarios de las adolescentes (e.g., Gual et al., 2002; Martínez-González et al., 2003); la dimensión social del AF5 con la percepción de

popularidad entre los iguales (Košir y Pečjak, 2005); las dimensiones social y familiar del AF5 con la violencia en la familia y en la escuela (Lila et al., en prensa); las dimensiones social, familiar y emocional del AF5 con el consumo de drogas (Martínez-Lorca y Alonso-Sanz, 2003); la dimensión emocional del AF5 con la inteligencia emocional (Calvet, Iparraguirre, Chocano, Escobedo, Fernández, Acosta, Arco, Cueva y Zamora, 2005; Pečjak y Košir, 2003); la dimensión académica del AF5 con la prioridad dada a los valores prosociales, de conformidad y autodirección; y la dimensión física del AF5 con la prioridad dada a los valores de autobeneficio y seguridad.

6.4.7 PAQ, CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA PERSONALIDAD (PERSONALITY ASSESSMENT QUESTIONNAIRE, Rohner, 1990).

Este modelo de autoinforme permite evaluar el ajuste psicológico de los adolescentes, a partir de la percepción que tienen los adolescentes de su propia personalidad y rasgos conductuales, con una escala de respuesta de 1 («casi nunca es cierto») a 4 («casi siempre es cierto»), y respecto a siete escalas que se corresponden con siete aspectos de su personalidad y ajuste psicológico.

Puntuaciones altas en este instrumento nos indican percepciones de los niños de su personalidad y disposiciones conductuales en el extremo negativas.

Este instrumento se ha aplicado previamente a otras muestras de habla castellana (e.g., Lila, García y Gracia, 2007). Se midieron: la agresión/ hostilidad, la autoestima negativa, la autoeficacia negativa, la irresponsividad emocional, la inestabilidad emocional y la visión negativa del mundo. El coeficiente alpha para la consistencia interna de la puntuación general de este instrumento (desajuste personal) ha sido de 0,847.

Las escalas correspondientes de este instrumento son las siguientes;

- *Hostilidad/agresión.* La hostilidad se refiere a una reacción emocional interna de ira, enemistad o resentimiento dirigida hacia otra persona, situación, o incluso hacia uno mismo, pudiendo manifestarse verbal, o físicamente si la agresión fuese activa, o bien puede expresarse en forma de muecas, malhumor, terquedad, o mediante una actitud obstructiva, sarcástica, o irritable, si la agresión es pasiva (por ej., "pienso mucho en

pelearme y portarme mal"). En nuestro trabajo se ha obtenido para esta dimensión un alfa de Cronbach de 0,675.

- *Autoestima negativa*. La autoestima se refiere a la evaluación emocional global de uno mismo en términos valorativos de tal modo que sentimientos positivos/ negativos de autoestima implican sentimientos de aceptación/rechazo, agrado/desagrado o aprobación/desaprobación de uno mismo y la percepción de sí mismo como una persona valiosa/no valiosa y digna/indigna de respeto (por ej., "estoy contento/a de mi mismo/a"). En nuestro trabajo se ha obtenido para esta dimensión un alfa de Cronbach de 0,695.

- *Autoeficacia negativa*. La autoeficacia hace referencia a la autoevaluación global de la propia competencia, en la realización adecuada/inadecuada de las actividades diarias, en el manejo satisfactorio/ insatisfactorio de los problemas cotidianos y en la satisfacción/insatisfacción de las propias necesidades (por ej., "me siento incapaz de hacer las cosas bien hechas"). En nuestro trabajo se ha obtenido para esta dimensión un alfa de Cronbach de 0,599.

- *Irresponsividad emocional*. La irresponsividad emocional se refiere a la incapacidad de expresar las emociones libre y abiertamente, y se revela por la falta de espontaneidad y dificultad con la que se responde emocionalmente a otras personas (por ej., "me cuesta demostrar mis sentimientos a otras personas"). En nuestro trabajo se ha obtenido para esta dimensión un alfa de Cronbach de 0,608.

- *Inestabilidad emocional*. Se refiere a la falta de constancia y estabilidad emocional, y a la inhabilidad para resistir pequeñas dificultades, reveses o fracasos sin alteraciones emocionales (por ej., "me pongo de mal genio sin ninguna razón"). En nuestro trabajo se ha obtenido para esta dimensión un alfa de Cronbach de 0,602.

- *Visión negativa del mundo*. Se refiere a la evaluación global, frecuentemente no verbalizada, de la vida y el mundo, bien como un lugar básicamente bueno, seguro, amistoso y feliz y no amenazador (visión del mundo positiva) o bien como un lugar desagradable, inseguro, amenazador y hostil (visión del mundo negativa). Esta variable no se refiere a un conocimiento derivado empíricamente del entorno económico, político, social o natural donde uno vive (por ej., "para mí el mundo es un lugar muy triste"). En nuestro trabajo se ha obtenido para esta dimensión un alfa de Cronbach de 0,744.

MEDIDAS DE LA COMPETENCIA PERSONAL DEL ADOLESCENTE.

La competencia personal del adolescente se mide con la *ECS, Escala de Competencia Social* (García, Gracia y Lila, 2006) y el *Logro Académico (LA)* que expresan las notas escolares del adolescente.

6.4.8 ECS, ESCALA DE COMPETENCIA SOCIAL (García, Gracia y Lila, 2006)

La *ECS* es una adaptación de la subescala de competencia social del *SPP Self-perception profile* (Harter, 1982). La medida de competencia social incluye siete ítems que preguntan al adolescente si se perciben a sí mismos como populares, con muchos amigos, y si tienen facilidad para entablar nuevas amistades.

La escala de respuesta es de cuatro alternativas sobre dos polos opuestos como anclaje (e.g., «Algunos chicos tienen pocos amigos, pero otros chicos tienen muchos amigos»), escogiendo la que más se ajuste a su percepción.

El alfa de Cronbach en el trabajo original fue de 0,65. En nuestro trabajo se ha obtenido para este instrumento un alfa de Cronbach de 0,702. Los dos índices de competencia se codifican de manera que las puntuaciones más altas se correspondan con el mayor grado de competencia personal.

6.4.9 LOGRO ACADÉMICO (LA) Donovan y Jessor, 1985; Dornbusch et al., 1987

Expresa las notas escolares del adolescente. El número de cursos repetidos se calculó a partir de la fecha de nacimiento, en la que se aplicaron las pruebas y el curso en que se encontraba el alumno en el momento de la aplicación.

El logro académico se obtuvo promediando las notas del estudiante en el curso anterior (desde suspenso, a sobresaliente). La estimación de las notas académicas que se obtienen preguntando a los alumnos, suele estar muy relacionada con las del expediente académico oficial. (Donovan y Jessor, 1985; Dornbusch et al., 1987).

Es importante señalar que las expectativas, son creencias generalizadas acerca de las personas o grupos sociales que forman parte de la interacción habitual con nuestro entorno. En el contexto escolar los profesores tienen expectativas específicas acerca del rendimiento y conducta de cada uno de sus alumnos (Pinto, 1996). La trascendencia de estas expectativas radica en el hecho de que influyen no sólo en el comportamiento del profesor hacia los alumnos, sino también en la visión que éstos últimos alumnos tienen de su realidad escolar y de sí mismos, en el tipo de relación que se establecerá entre alumno y profesor, en el clima social del aula y en la marcha de la clase (Guil, 1997).

El proceso de influencia mediante el cual las expectativas de los profesores influyen en el comportamiento de los alumnos, en el sentido de que cumplen las expectativas previas de los profesores es conocido como *Efecto Pigmalión*.

En la práctica cotidiana, los profesores generan expectativas sobre los alumnos, a partir de la información que proviene de los expedientes académicos de años anteriores, de la información de tipo informal que le aportan sus compañeros y de su propia experiencia en el aula. No obstante, en el proceso de formación de las expectativas intervienen, además, aspectos como la personalidad del alumno, su identidad social, su estatus socioeconómico o su atractivo físico (Dusek y Joseph, 1985).

Para Guil (1997), los profesores suelen elaborar estas primeras impresiones atendiendo, por orden, a estas cuatro categorías: categorías académicas, psicológicas, sociales y físicas del alumnado. No obstante, el profesor no es un agente pasivo que elabora las expectativas a partir de la información que dispone del alumno, al contrario, la percepción selectiva del profesor también ejerce una gran influencia en el proceso de formación de las expectativas y subraya el carácter subjetivo de este proceso (Musitu y Cava, 2001).

LOS PROBLEMAS CONDUCTUALES SE MIDEN CON DOS ESCALAS:

Los problemas conductuales se miden con dos escalas: *CS, Consumo de Sustancias* (tabaco, drogas y alcohol) y *CA, Conducta Antisocial* (García, Gracia y Lila, 2006), a través de tres indicadores de problemas de conducta en la adolescencia: conducta escolar

disruptiva, delincuencia y consumo de sustancias (tabaco y otras drogas) (Lambort et al., 1991).

Los índices de las dos escalas de problemas conductuales se codifican de manera que las puntuaciones más altas se correspondan con un grado mayor de problemas conductuales.

La conducta escolar disruptiva se midió con cinco elementos, con una escala de respuesta de 1 (“Nunca”) a 3 (“Dos o más veces”), que indicaban gamberradas en el colegio (e.g., “Pegar a alguien o participar en peleas dentro del colegio/instituto”).

La delincuencia, con ocho elementos, con una escala de respuesta igual a la anterior (de 1, nunca, a 3, dos o más veces), que implicaban hechos pre-delictivos o delictivos (e.g., “Dañar inmobiliario público”).

Por último, el consumo de sustancias, con cuatro elementos, con una escala de respuesta de 1 (“Nada”) a 4 (“Mucho”), que valoraban la cantidad de tabaco, alcohol, marihuana y otras sustancias que el adolescente había consumido en las últimas semanas (e.g., “En las últimas semanas ¿has consumido bebidas alcohólicas?”).

6.4.10 CS, CONSUMO DE SUSTANCIAS (García, Gracia y Lila, (2006)

El consumo de sustancias se mide por la frecuencia con la que el adolescente ha consumido en las últimas semanas tabaco, alcohol, marihuana, pastillas u otras sustancias. Las escalas de respuesta son de 1 («nada») a 4 («mucho»).

La consistencia interna original de la escala fue de 0,73. En nuestro trabajo se ha obtenido para este instrumento un alfa de Cronbach de 0,731.

6.4.11 CA, CONDUCTA ANTISOCIAL (García, Gracia y Lila, 2006).

La conducta antisocial o conducta escolar disruptiva, indica la tendencia a practicar gamberradas en el colegio (véase García y Gracia, 2009).

Se mide en dos entornos, los cinco primero ítems indican gamberradas en el colegio (el alfa de Cronbach en el trabajo original fue de 0,62) y los ocho siguientes conductas que implican hechos predelictivos o delictivos (el alfa de Cronbach en el trabajo original fue de 0,77). En nuestro trabajo se ha obtenido para este instrumento un alfa de Cronbach de 0,809.

Los criterios para medir el ajuste en los hijos se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 21 *Cuestionarios, factores e ítems para medir los criterios del ajuste en los hijos*

| CUESTIONARIO | FACTORES | ITEMS |
|--|---------------------------------------|--|
| AF5 Cómo soy 01 a 30 AF5_01 a AF5_30 | Autoestima Académica ^[AF5] | AF5_01, AF5_06, AF5_11, AF5_16, AF5_21, AF5_26 |
| | Autoestima Social ^[AF5] | AF5_02, AF5_07, 100-AF5_12, AF5_17, 100-AF5_22, AF5_27 |
| | Autoestima Emocional ^[AF5] | 600-SUM(AF5_03, AF5_08, AF5_13, AF5_18, AF5_23, AF5_28) |
| | Autoestima Familiar ^[AF5] | 100-AF5_04, AF5_09, 100-AF5_14, AF5_19, AF5_24, AF5_29 |
| | Autoestima Física ^[AF5] | AF5_05, AF5_10, AF5_15, AF5_20, AF5_25, AF5_30 |
| PAQ Yo mismo 01 a 42 PAQ_01 a PAQ_42 | Desajuste personal ^[PAQ] | PAQ_01, PAQ_08, PAQ_15, PAQ_22, PAQ_29, PAQ_36, PAQ_02, PAQ_09, 5-PAQ_16, PAQ_23, PAQ_30, PAQ_37 5-PAQ_03, PAQ_10, PAQ_17, 5-PAQ_24, 5-PAQ_31, PAQ_38 5-PAQ_04, PAQ_11, 5-PAQ_18, PAQ_25, PAQ_32, 5-PAQ_39, PAQ_05, 5-PAQ_12, PAQ_19, 5-PAQ_26, PAQ_33, 5-PAQ_40, PAQ_06, PAQ_13, PAQ_20, PAQ_27, 5-PAQ_34, PAQ_41 5-PAQ_07, PAQ_14, 5-PAQ_21, PAQ_28, PAQ_35, 5-PAQ_42 |
| ECS Mis relaciones 01 a 07 ECS_01 a ECS_07 | Competencia social ^[ECS] | ECS_01, 5-ECS_02, ECS_03, ECS_04, 5-ECS_05, ECS_06, 5-ECS_07 |
| LA El curso anterior 01 LA | Logro académico ^[LA] | LA |
| CA Mi caso... 01 a 13 CA_01 a CA_13 | Conducta antisocial ^[CA] | CA_01, CA_02, CA_03, CA_04, CA_05, CA_06, CA_07, CA_08, CA_09, CA_10, CA_11, CA_12, CA_13 |
| CS Sustancias 01 a 04 CS_01 a CS_04 | Consumo de sustancias ^[CS] | CS_01, CS_02, CS_03, CS_04 |

Finalmente para medir y valorar la influencia del contexto social se van a utilizar los siguientes 2 cuestionarios

6.4.12 ACP, CUESTIONARIO DE APOYO COMUNITARIO PERCIBIDO (Gracia y Herrero, 2006; Herrero y Gracia, 2007).

Este cuestionario proporciona una medida de la integración y participación comunitaria así como un índice del apoyo percibido en organizaciones voluntarias de la comunidad -grupos sociales, clubes, asociaciones deportivas, comisiones de festejos, etc.-.

El cuestionario se compone de tres escalas con categorías de respuesta que van de (1) *Totalmente en desacuerdo* a (5) *Totalmente de acuerdo*. Los índices de las tres escalas están codificados de manera que las puntuaciones más altas se correspondan con un grado mayor de apoyo comunitario percibido.

- *Integración comunitaria*. Escala de 4 ítems que evalúa el sentimiento de pertenencia e identificación con la comunidad. En nuestro trabajo se ha obtenido para esta dimensión un alfa de Cronbach de 0, 637.
- *Participación comunitaria*. Escala de 5 ítems que evalúa el grado de implicación en las actividades sociales de la comunidad. En nuestro trabajo se ha obtenido para esta dimensión un alfa de Cronbach de 0, 851.
- *Organizaciones comunitarias*. Escala de 5 ítems que evalúa el grado de apoyo que la persona percibe en las organizaciones voluntarias de la comunidad. En nuestro trabajo se ha obtenido para esta dimensión un alfa de Cronbach de 0, 866.

6.4.13 CDS, COHESIÓN Y DESORDEN SOCIAL EN EL BARRIO (Sampson, Raudenbush y Earls, 1997).

El acercamiento que utilizamos para la medida del nivel de riesgo percibido en el barrio se basa en los informes de los residentes y, por tanto, se refiere al desorden percibido o informado por los participantes (ver Gracia y Herrero, 2006, 2007; Herrero y Gracia, 2005; Ross y Jang, 2000, para un acercamiento similar).

Para la medida de esta variable se adaptó la escala de violencia en el barrio de Sampson, Raudenbush y Earls (1997), de tal modo que nos proporciona tres índices: *cohesión social*, *desorden social* y *seguridad*.

En esta escala se pregunta si en los últimos seis meses se han producido en el barrio de residencia alguna de las siguientes situaciones: peleas con armas, discusiones violentas entre vecinos, peleas entre bandas, agresiones sexuales o violaciones, y robos o asaltos a casas. La presencia de cada una de esas situaciones se suma para obtener una puntuación global de violencia percibida en el barrio con un rango de 0 a 5.

Estas variables nos van a permitir determinar si un entorno social puede ser considerado como favorable o desfavorable.

Las tres escalas están codificadas de manera que las puntuaciones más altas implican mayor cohesión social, desorden social y seguridad, respectivamente.

El coeficiente alfa original fue de 0,711. En nuestro trabajo se ha obtenido para la dimensión de *cohesión social* un alfa de Cronbach de 0,622, y para la dimensión de *desorden social* se ha obtenido para un alfa de Cronbach de 0,699.

Tabla 22 *Cuestionarios, factores e ítems para medir las variables contextuales*

| CUESTIONARIO | FACTORES | ITEMS |
|---|----------------------------------|--|
| <p style="text-align: center;">ACP</p> <p style="text-align: center;">Mi comunidad 01 a 14</p> <p style="text-align: center;">ACP_01 a ACP_14</p> | Integración ^[ACP] | ACP_01, ACP_02, ACP_03, ACP_04 |
| | Participación ^[ACP] | ACP_05, ACP_06, ACP_07, ACP_08, ACP_09 |
| | Organizaciones ^[ACP] | ACP_10, ACP_11, ACP_12, ACP_13, ACP_14 |
| <p style="text-align: center;">CDS</p> <p style="text-align: center;">Mi barrio 01 a 10</p> <p style="text-align: center;">CDS_01 a CDS_10</p> | Cohesión social ^[CDS] | CDS_01, CDS_02, CDS_03, CDS_04 |
| | Desorden social ^[CDS] | CDS_05, CDS_06, CDS_07, CDS_08, CDS_09 |
| | Seguridad ^[CDS] | 5-CDS_10 |

6.5. PROCEDIMIENTO

El procedimiento seguido para contactar con la muestra de estudio así como para recopilar datos personales y familiares de los adolescentes que componen la muestra del estudio se realizó mediante diferentes etapas.

Primeramente, se solicitó autorización y colaboración a los Directores y Jefes de estudio de los centros educativos que resultaron, al ordenar aleatoriamente la lista de la investigación que se pretendía llevar a cabo. Mediante entrevista personal con los mismos, en los que se informa de la investigación que se está llevando a cabo, se entregó una solicitud de autorización paterna para los padres y tutores de los alumnos solicitando la participación voluntaria y anónima de sus hijos.

Una vez obtenida la autorización para realizar el presente estudio se procedió a contactar con los alumnos, para lo cual, los diferentes centros nos facilitaron un aula y una hora para poder pasar los cuestionarios. Dichos cuestionarios se entregaron a los alumnos a fin de ser cumplimentados en la misma sesión.

La cumplimentación de los cuestionarios se desarrolló en cada aula durante 45 minutos aproximadamente. Durante dicha cumplimentación el investigador permaneció en el aula, a fin de poder subsanar las dudas que pudieran surgir. Durante la sesión, se informa a los alumnos del estudio que se está llevando a cabo, se dan las instrucciones oportunas, indicando de modo explícito, que en los cuestionarios no existían respuestas correctas o incorrectas, se recordó que las respuestas eran anónimas y se hizo un llamamiento a la sinceridad, agradeciendo la colaboración a los alumnos participantes recordando que ésta era voluntaria y totalmente anónima.

La información obtenida por parte de los adolescentes a través de los cuestionarios, constituyen el método de evaluación más objetivo para la evaluación de los estilos parentales percibidos, en comparación con otras alternativas disponibles, ya que desde una epistemología constructivista, cualquier evaluación realizada de los estilos parentales, por un observador externo o por autoinformes de los propios padres, estaría sesgada, dado que los estilos parentales «reales» no existen como una entidad objetiva independiente del observador o instrumento de medida utilizado.

Diferentes autores y estudios han analizado las discrepancias entre la percepción de los adolescentes y la de los padres sobre los estilos educativos de estos últimos; y han concluido que la correlación con un observador externo, es mayor con los autoinformes de los adolescentes que con los autoinformes de los padres (Steinberg et al., 1994; Smetana, 1995).

Wolfradt et al. (2003) señalaron también que para medidas de personalidad y psicopatología, parece más importante estudiar las percepciones de los adolescentes de los estilos educativos parentales, que buscar medidas más objetivas o estudiar la evaluación de los padres de su propia conducta.

Una vez cumplimentados los cuadernillos se recogieron en sobres cerrados y anónimos, con el nombre del colegio, hasta su posterior codificación y tratamiento informático de los datos obtenidos.

MEDIDAS

Para llevar a cabo los objetivos de la investigación, junto a las variables demográficas, y acorde con los objetivos básicos de la misma se van a aplicar, tres tipos de medidas;

- Las primeras son las **prácticas parentales** que nos van a servir para determinar el estilo de la socialización familiar.

Se midieron quince prácticas parentales, mediante *cuatro instrumentos*: afecto, indiferencia, diálogo, displicencia, coerción verbal, coerción física y privación (ESPA29: Musitu y García, 2001); implicación, apoyo de la autonomía psicológica y rigidez/supervisión (Parenting Scales de Steinberg: Lamborn et al., 1991; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch, 1994); control psicológico (Psychological Control Scale: Barber, 1996); cariño emocional, rechazo y sobre-protección (Short-EMBU scales: Arrindell et al., 2005).

- Las segundas van a ser utilizadas como **criterios para determinar el ajuste** que estas prácticas tienen en el desarrollo de la personalidad y del autoconcepto del adolescente.

Se midieron dieciséis criterios del ajuste de los hijos; cinco indicadores de la autoestima del AF5 (Autoestima Académica, Social, Emocional, Familiar y Física),(García y Musitu, 1999), siete indicadores de ajuste psicológico del Personality Assessment Questionnaire de Rohner (1990) (Hostilidad/agresión, Desajuste personal, Autoestima negativa, Autoeficacia negativa, Irresponsividad emocional, Inestabilidad emocional y Visión negativa del mundo) y finalmente dos indicadores de competencia personal (Competencia Social(García, Gracia y Lila, 2006) y Logro Académico) y otros dos de problemas de conducta (Consumo de sustancias y Conducta antisocial)(García y Gracia, 2009b; Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994).

- Por último, el tercer tipo de medidas serán utilizadas para evaluar variables del **contexto físico y social** y evaluar la percepción de riesgo en el barrio.

Se midieron seis indicadores, mediante dos cuestionarios (Integración comunitaria, Participación comunitaria y Organizaciones comunitarias) mediante el ACP, cuestionario de apoyo comunitario percibido (Gracia y Herrero, 2006; Herrero y Gracia, 2007) y (*cohesión social, desorden social y seguridad*) mediante el cuestionario. CDS, cohesión y desorden social en el barrio (Sampson, Raudenbush y Earls, 1997).

A partir de las ideas anteriores, en este trabajo analizamos los efectos principales y de interacción de los estilos parentales de socialización y del riesgo percibido en el barrio en tres indicadores de problemas de conducta en la adolescencia (conducta escolar disruptiva, delincuencia y consumo de sustancias).

La potencial contribución de este estudio a la literatura disponible se basa en el acercamiento distinto a la evaluación de las variables de la conducta parental y del barrio que propone, y en la medida en que este acercamiento permite superar algunas de las limitaciones señaladas anteriormente.

De este modo, para evaluar la conducta parental se utiliza el modelo de socialización de dos dimensiones y cuatro tipologías (autoritario, autoritativo, indulgente y negligente), mientras que, para la evaluación del nivel de riesgo en el barrio, se utiliza una perspectiva subjetiva, basada en las percepciones de los adolescentes.

Finalmente, se opta por una estrategia de muestreo que no queda limitada por la selección predeterminada de unidades geográficas.

CAPÍTULO III.

RESULTADOS

ANÁLISIS ESTRUCTURAL

ANÁLISIS DIFERENCIAL

7. ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE LAS DIMENSIONES

Para generar las respuestas oportunas a las preguntas de investigación planteadas, hemos aplicado sobre los datos obtenidos dos estrategias analíticas. La primera de ellas ha sido el *Análisis estructural* de los instrumentos de medida utilizados, que nos ha permitido evaluar la fiabilidad de dichos instrumentos. El estudio de la consistencia interna de los instrumentos, lo hemos realizado analizando la fiabilidad de cada una de las escalas y la homogeneidad de los ítems que las componen.

De las dos acepciones que tradicionalmente tiene la fiabilidad, diacrónica y sincrónica (García Cueto, 1993), nosotros consideramos únicamente esta última, es decir, la referente a la consistencia interna, más que a la estabilidad temporal, utilizando para ello el Coeficiente alpha de Cronbach para el total de los ítems de la escala.

El coeficiente alpha es la medida de la consistencia interna propuesta por Cronbach en 1951. Expresa el grado de fiabilidad entre todos los elementos del test, es pues, una medida de cuanto covarían los ítems de una escala entre sí, con la finalidad de definir hasta que punto todos los ítems de una escala miden la misma cualidad.

La segunda estrategia analítica aplicada, ha consistido en la realización de Análisis diferenciales, mediante varios diseños factoriales multivariados (MANOVAS) (García, Frías y Pascual, 1999). Con cada uno de los conjuntos de variables criterio, se han utilizado los estilos parentales como variable independiente, y se ha considerado, además el sexo y la edad de los participantes, los diferentes conjuntos de criterios (autoconcepto, ajuste psicológico, percepción del riesgo, etc.) como variables dependientes.

Habiendo sido comprobada la estructura teórica del modelo bidimensional de dos componentes en estudios anteriores, se presenta un resumen de los análisis realizados sobre cada una de las subescalas con las que hemos trabajado. En cada una de ellas, hemos realizado los pertinentes análisis estadísticos de los ítems y se ha calculado su consistencia interna.

Se presentan en el anexo adjunto, (CD), varias tablas por cada factor, donde aparecen reflejados un análisis detallado de cada uno de los ítems que componen la escala. Se presenta el alfa de Cronbach total y el alfa de Cronbach basada en los elementos

tipificados, la media de cada ítem, su desviación típica, el rango expresando las puntuaciones máxima y mínima, la varianza, la correlación ítem-total si el ítem concreto se excluye, y, en último lugar, el valor del coeficiente alfa de la escala si elimináramos el ítem mencionado.

Por tanto, en el estudio de la consistencia interna de los instrumentos se ha estimado en primer lugar, la consistencia interna del total de la escala y posteriormente, se ha realizado un análisis pormenorizado de los ítems que componen cada una de las escalas. Los ítems formulados en sentido inverso se han invertido antes de calcular la consistencia interna, a fin de que las mayores puntuaciones en los factores correspondiesen a mayor participación en la medida del constructo.

Pasamos a realizar un análisis descriptivo de los resultados obtenidos sobre cada una de las escalas, comenzando por los cuestionarios, factores e ítems utilizados para medir las prácticas parentales;

7.1 PRACTICAS PARENTALES

7.1.1 PARENTING SCALES DE STEINBERG (Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994).

Este cuestionario consta de tres escalas: *implicación*, *apoyo de la autonomía psicológica* y *rigidez/supervisión*.

- La dimensión ***implicación*** mide el grado en el que el adolescente percibe que sus padres son fuente de afecto, proximidad, disponibilidad y apoyo.

Consta de 9 elementos y en nuestro trabajo, con un número total de 1114 casos validos que representan el 99,9% de la muestra, habiendo sido excluido tan solo un caso, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,808, aumentando hasta 0,817 cuando nos hemos basado en los elementos tipificados.

Tabla 23. Resumen del procesamiento de los casos para la dimensión *implicación* del Parenting Scales de Steinberg

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 1114 | 99,9 |
| Número de casos excluidos | 1 | .1 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla24. Estadísticos de fiabilidad para la dimensión *implicación* del Parenting Scales de Steinberg

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,808 | ,817 | 9 |

Estos 9 elementos presentan una media de 3,162, con un rango de 0,884, siendo su varianza de 0,107. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Mis padres saben quiénes son mis amigos*, resultando una varianza en la escala de 20,104, con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,801.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Mis padres me ayudan con mis deberes*, resultando una varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 18,200, siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,795.

Tabla25. Estadísticos resumen de los elementos de la escala *implicación* del Parenting Scales de Steinberg.

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|-------|--------|--------|-------|---------------|----------|---|
| Media de los elementos. | 3,162 | 2,733 | 3,618 | ,884 | 1,323 | ,107 | 9 |
| Varianza de los elementos. | ,739 | ,416 | 1,112 | ,696 | 2,673 | ,051 | 9 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 28,46, con una varianza de 23,629 y una desviación típica de 4,861.

Tabla26. Estadísticos de la Escala *implicación* del Parenting Scales de Steinberg.

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|-------|----------|-------------------|--------------------|
| 28,46 | 23,629 | 4,861 | 9 |

o La escala *rigidez/supervisión* mide el grado de control y supervisión de los padres tal como es percibido por los hijos adolescentes.

Consta de 8 elementos y en nuestro trabajo, con un número total de 1105 casos validos que representan el 99,1% de la muestra, habiendo sido excluidos 10 casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,735, aumentando hasta 0,743 cuando nos hemos basado en los elementos tipificados.

Tabla 27. Resumen del procesamiento de los casos para la escala *rigidez/supervisión* del Parenting Scales de Steinberg

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 1105 | 99,1 |
| Número de casos excluidos | 10 | .9 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 28. Estadísticos de fiabilidad para la escala *rigidez/supervisión* del Parenting Scales de Steinberg

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,735 | ,743 | 8 |

Estos 8 elementos presentan una media de 3,003 con un rango de 1,832, siendo su varianza de 0,372. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *En un fin de semana normal, ¿lo más tarde que te dejan retirarte el VIERNES o SÁBADO?*, resultando una varianza en la escala de 15,972 con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,750.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Hasta qué punto INTENTAN saber tus padres... Dónde pasas las tardes cuando sales de casa*, resultando una varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 14,121, siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,685.

Tabla 29. Estadísticos resumen de los elementos de la escala *rigidez/supervisión* del Parenting Scales de Steinberg.

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|-------|--------|---------|-------|---------------|----------|---|
| Media de los elementos. | 3,003 | 1,539 | 3,371 | 1,832 | 2,191 | ,372 | 8 |
| Varianza de los elementos. | ,834 | ,718 | 1,059 , | ,341 | 1,475 | ,014 | 8 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 24,02, con una varianza de 18,700 y una desviación típica de 4,324.

Tabla30. Estadísticos de la escala *rigidez/supervisión* del Parenting Scales de Steinberg

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|-------|----------|-------------------|--------------------|
| 24,02 | 18,700 | 4,324 | 8 |

○ La tercera dimensión, *apoyo de la autonomía psicológica*, mide si los padres potencian psicológicamente a sus hijos para que sean autónomos, siendo considerada en la literatura una dimensión que fundamentalmente caracteriza a los padres autorizativos (Steinberg, 2001).

Consta de 9 elementos y en nuestro trabajo, con un número total de 1112 casos validos que representan el 99,7% de la muestra, habiendo sido excluidos tres casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,654, disminuyendo hasta 0,651 cuando nos hemos basado en los elementos tipificados.

Tabla 31. Resumen del procesamiento de los casos para la escala *apoyo de la autonomía psicológica*, del Parenting Scales de Steinberg

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 1112 | 99,7 |
| Número de casos excluidos | 3 | .3 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla32. Estadísticos de fiabilidad para la escala *apoyo de la autonomía psicológica*, del Parenting Scales de Steinberg

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,654 | ,651 | 9 |

Estos 9 elementos presentan una media de 2,693, con un rango de 1,428, siendo su varianza de 0,292. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Me dicen que debería aprender a expresarme razonadamente en vez de adoptar posturas que enfadan a los demás*, resultando una varianza en la escala de 18,285, con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,676.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Cuando saco malas notas consiguen que me sienta culpable*, resultando una varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 15, 050, siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,596.

Tabla33. Estadísticos resumen de los elementos de la escala *apoyo de la autonomía psicológica*, del Parenting Scales de Steinberg

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|-------|--------|--------|-------|---------------|----------|---|
| Media de los elementos. | 2,693 | 1,912 | 3,340 | 1,428 | 1,747 | ,292 | 9 |
| Varianza de los elementos. | ,925 | ,727 | 1,207 | ,480 | 1,660 | ,025 | 9 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 24,24, con una varianza de 19,865 y una desviación típica de 4,457.

Tabla34. Estadísticos de la escala *apoyo de la autonomía psicológica*, del Parenting Scales de Steinberg

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|-------|----------|-------------------|--------------------|
| 24,24 | 19,865 | 4,457 | 9 |

7.1.2 ESCALA DE CONTROL PSICOLÓGICO DE BARBER (1996).

Esta medida se presenta como otro tipo de control, diferente del control conductual (que mediría la escala anterior de rigidez/supervisión), y que caracterizaría fundamentalmente a los padres autoritarios. Hace referencia a estrategias parentales que implican *la manipulación psicológica del hijo, como pueden ser la inducción de culpa o el chantaje emocional*.

Consta de 8 elementos y en nuestro trabajo, con un número total de 1112 casos validos que representan el 99,7% de la muestra, habiendo sido excluidos 3 casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,825 aumentando hasta 0,827 cuando nos hemos basado en los elementos tipificados.

Tabla 35. Resumen del procesamiento de los casos para la escala de control psicológico, Barber (1996)

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 1112 | 99,7 |
| Número de casos excluidos | 3 | .3 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 36. Estadísticos de fiabilidad para la escala de control psicológico, Barber (1996)

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,825 | ,827 | 8 |

Estos 8 elementos presentan una media de 1,751 con un rango de 0,747, siendo su varianza de 0,47. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Me culpa por los problemas de otras personas de mi familia*, resultando una varianza en la escala de 19,033, con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,812.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Siempre pretende imponerme lo que tengo que sentir y lo que tengo que pensar*, resultando una varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 17,205, siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,789.

Tabla 37. Estadísticos resumen de los elementos de la escala de control psicológico, Barber (1996)

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|-------|--------|--------|-------|---------------|----------|---|
| Media de los elementos. | 1,751 | 1,429 | 2,176 | ,747 | 1,523 | ,047 | 8 |
| Varianza de los elementos. | ,798 | ,596 | ,999 | ,402 | 1,675 | ,014 | 8 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 14,01, con una varianza de 22,976 y una desviación típica de 4,793.

Tabla 38. Estadísticos de la escala de control psicológico, Barber (1996)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|-------|----------|-------------------|--------------------|
| 14,01 | 22,976 | 4,793 | 8 |

7.1.3 S-EMBU DE ARRINDELL ET AL. (1999).

Es una versión reducida de 23 ítems del instrumento original EMBU (*Egna Minnen av Barndoms Uppfostran*) de 81 ítems desarrollada por Perris, Jacobson, Lindström, Von Knorring, y Perris (1980). La escala EMBU fue adaptada a poblaciones españolas por Herrero, Musitu, García y Gómis (1991). Esta versión se utilizó para obtener los datos referidos a las *estrategias educativas familiares* y consta de tres dimensiones: *rechazo*, *cariño emocional* y *(sobre) protección*.

- La dimensión de *rechazo* se compone de 7 elementos que incluyen la utilización parental del castigo, los insultos, favorecer intencionalmente a los otros hermanos, despreciar a los hijos mediante la crítica y rechazar a los hijos como personas y de un modo arbitrario.

En nuestro trabajo, con un número total de 1102 casos validos que representan el 98,8% de la muestra, habiendo sido excluidos trece casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,777, obteniendo el mismo resultado cuando nos hemos basado en los elementos tipificados.

Tabla 39. Resumen del procesamiento de los casos para la escala *rechazo* del S-EMBU de Arrindell et al. (1999)

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 1102 | 98,8 |
| Número de casos excluidos | 13 | 1.2 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 40. Estadísticos de fiabilidad para la escala *rechazo* del S-EMBU de Arrindell et al. (1999)

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,777 | ,777 | 7 |

Estos 7 elementos presentan una media de 1,646, con un rango de 0,352, siendo su varianza de 0,016. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *¿Te imponen más*

castigos corporales de los que mereces? resultando una varianza en la escala de 14,089 con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,760.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *¿Te sientes tratado como «la oveja negra» de la familia?*, resultando una varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 12,342, siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,737.

Tabla41. Estadísticos resumen de los elementos para la escala rechazo del S-EMBU de Arrindell et al. (1999)

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|-------|--------|---------|-------|---------------|----------|---|
| Media de los elementos. | 1,646 | 1,380 | 1,732 , | ,352 | 1,255 | ,016 | 7 |
| Varianza de los elementos. | ,822 | ,586 | ,989 | ,403 | 1,687 | ,019 | 7 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 11,52, con una varianza de 17,207y una desviación típica de 4,148.

Tabla42. Estadísticos de la Escala rechazo del S-EMBU de Arrindell et al. (1999)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|-------|----------|-------------------|--------------------|
| 11,52 | 17,207 | 4,148 | 7 |

- La dimensión de *cariño emocional* mide el afecto, la estimulación y el refuerzo de los padres hacia sus hijos, tanto hacia su conducta como a su propia aceptación personal. Se refiere al apoyo emocional percibido, que se refleja en la expresión de afecto, satisfacción, comprensión y aceptación como persona.

Está formada por 6 elementos y en nuestro trabajo, con un número total de 1113 casos validos que representan el 99,8% de la muestra, habiendo sido excluidos dos casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,763 aumentando ligeramente hasta 0,764 cuando nos hemos basado en los elementos tipificados.

Tabla 43. Resumen del procesamiento de los casos para la escala *cariño emocional* del S-EMBU de Arrindell et al. (1999)

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 1113 | 99,8 |
| Número de casos excluidos | 2 | .2 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 44. Estadísticos de fiabilidad para la escala *cariño emocional* del S-EMBU de Arrindell et al. (1999)

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,763 | ,764 | 6 |

Estos 6 elementos presentan una media de 3,097, con un rango de 1,055, siendo su varianza de 0,143. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *¿Tus padres alaban frecuentemente tu comportamiento?* resultando una varianza en la escala de 10,212, con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,766.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *¿Tienes la sensación de que hay cariño y ternura entre tú y tus padres?*, resultando una varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 8,850, siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,698.

Tabla 45. Estadísticos resumen de los elementos para la escala *cariño emocional* del S-EMBU de Arrindell et al. (1999)

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|-------|--------|--------|-------|---------------|----------|---|
| Media de los elementos. | 3,097 | 2,437 | 3,491 | 1,055 | 1,433 | ,143 | 6 |
| Varianza de los elementos. | ,789 | ,615 | ,948 | ,333 | 1,541 | ,012 | 6 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 18,58 con una varianza de 17,207 y una desviación típica de 4,148.

Tabla46. Estadísticos de la escala *cariño emocional* del S-EMBU de Arrindell et al. (1999)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|-------|----------|-------------------|--------------------|
| 18,58 | 13,006 | 3,606 | 6 |

- Por último, la dimensión de (*sobre*) *protección* indica el grado en que los padres protegen a sus hijos pero con miedo y angustia. Describe una preocupación excesiva por parte de los padres hacia las actividades de sus hijos, que conlleva una merma en la autonomía de éstos y una percepción de presión por parte del adolescente.

Está formada por 9 elementos y en nuestro trabajo, con un número total de 1109 casos validos que representan el 99,5% de la muestra, habiendo sido excluidos seis casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,649, obteniendo el mismo resultado cuando nos hemos basado en los elementos tipificados.

Tabla 47. Resumen del procesamiento de los casos para la escala (*sobre*) *protección* del S-EMBU de Arrindell et al. (1999)

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 1109 | 99,5 |
| Número de casos excluidos | 6 | .5 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla48. Estadísticos de fiabilidad para la escala (*sobre*) *protección* del S-EMBU de Arrindell et al. (1999)

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,649 | ,649 | 9 |

Estos 9 elementos presentan una media de 2,304, con un rango de 1,082, siendo su varianza de 0,097. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *¿Piensas que tus padres te castigan merecidamente?* resultando una varianza en la escala de 19,322, con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,683.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *¿Ocurre que tus padres te prohíben hacer cosas que otros niños de tu edad pueden hacer, por miedo a que te suceda algo?*, resultando una varianza en la escala,

si se eliminase ese elemento de 15,802, siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,596.

Tabla49. Estadísticos resumen de los elementos para la escala (sobre) protección del S-EMBU de Arrindell et al. (1999).

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|-------|--------|--------|-------|---------------|----------|---|
| Media de los elementos. | 2,304 | 1,769 | 2,851 | 1,082 | 1,612 | ,097 | 9 |
| Varianza de los elementos. | ,972 | ,868 | 1,188 | ,320 | 1,368 | ,010 | 9 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 20,73 con una varianza de 20,677 y una desviación típica de 4,547.

Tabla50. Estadísticos de la escala (sobre) protección del S-EMBU de Arrindell et al. (1999)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|-------|----------|-------------------|--------------------|
| 20,73 | 20,677 | 4,547 | 9 |

7.1.4 ESPA29 ESCALA DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL EN LA ADOLESCENCIA, (Musitu, y García, (2001)

Esta escala mide los estilos de socialización familiar mediante 232 ítems (116 ítems acerca de las prácticas de la figura paterna y otros 116 ítems paralelos acerca de las prácticas de la figura materna) que permiten evaluar los estilos de socialización familiar.

Todas las respuestas parentales se centran en reacciones habituales de los padres españoles para adaptar convenientemente las conductas de sus hijos a las normas sociales; distinguiendo explícitamente: (1) las que son contingentes para corregir la conducta desviada de los hijos, de las (2) que son contingentes de mantener comportamientos socialmente adecuados e importantes para el buen desarrollo de sus hijos.

Entre estas situaciones se evalúan 13 donde el hijo obedece las normas familiares (e.g., “Si respeto los horarios establecidos en mi casa”) y otras 16 donde el hijo desobedece las normas familiares o cuando sus conductas son contrarias a dichas normas (e.g., “Si voy sucio y desastrado”).

En cada una de las 13 situaciones de obediencia o ante los comportamientos ajustados, el hijo indica el grado en que su padre le muestra *Afecto* (“me muestra cariño”) e *Indiferencia* (“se muestra indiferente”). En cada una de las 16 situaciones de desobediencia o ante los comportamientos no adecuados a la norma, el hijo indica el grado en que el padre responde mediante el *Diálogo* (“habla conmigo”), la *Displicencia* (“le da igual”), la *Coerción verbal* (“me riñe”), la *Coerción física* (“me pega”) y la *Privación* (“me priva de algo”).

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”, y “displicencia”) y Severidad/Imposición (comprende las escalas “coerción verbal”, “coerción física”, y “privación”). De este modo, con estas valoraciones se obtiene una medida global en las dimensiones del modelo de socialización: *Aceptación/Implicación* y *Severidad/Imposición*.

A partir de estas puntuaciones se tipifica el estilo de socialización parental como autoritativo, indulgente, autoritario y negligente. El índice familiar de *aceptación/implicación* se obtiene por lo tanto, promediando las respuestas de los dos padres en afecto, diálogo, indiferencia y displicencia. El índice familiar de *severidad/imposición* se obtiene promediando las respuestas de los dos padres en coerción verbal, coerción física y privación.

Para tipificar el estilo de socialización de cada padre como *autoritativo*, *indulgente*, *autoritario* o *negligente*, se ha tenido en cuenta 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. Los dos índices familiares fluctúan entre 1 y 4 puntos, de manera que las puntuaciones mayores expresan mayor grado de aceptación/implicación y de severidad/imposición.

A mayor puntuación en aceptación/implicación en mayor grado los padres refuerzan la conducta obediente de sus hijos mediante el afecto y corrigen la conducta desobediente mediante el razonamiento.

A mayor puntuación en severidad/imposición en mayor grado los padres corrigen la conducta desobediente de sus hijos imponiendo reprimendas verbales, castigos físicos y retirándoles privilegios.

La estructura factorial de este instrumento se ha confirmado en diferentes estudios (Martínez et al., 2003; Musitu y García, 2001) y tiene la ventaja de que las dos dimensiones son relativamente ortogonales (Lim y Lim, 2003, p. 21).

En nuestro estudio, los estilos parentales de ambos progenitores son percibidos por los adolescentes como altamente coincidentes, siendo las diferencias encontradas de índole más cuantitativa, que cualitativa. Por ello vamos a exponer las respuestas conjuntas de ambos progenitores para cada escala, si bien, en el anexo adjunto, correspondiente al análisis de los datos, se muestran los resultados obtenidos en cada una de las escalas (afecto, diálogo, indiferencia, displicencia, coerción verbal, coerción física, y privación), así como los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones Aceptación/Implicación y Severidad/Imposición para cada progenitor por separado y en cada una de las 13 situaciones de obediencia o comportamientos ajustados, así como en cada una de las 16 situaciones de desobediencia o ante los comportamientos no adecuados a la norma.

Comenzamos por estudiar las respuestas conjuntas dadas, con respecto al padre y la madre, obtenida para la *Escala de afecto* en cada una de las 13 situaciones de obediencia, o ante los comportamientos ajustados del hijo, correspondiente a la dimensión de Aceptación/implicación

Está formada por 26 elementos y en nuestro trabajo, con un número total de 1032 casos validos que representan el 92,6% de la muestra, habiendo sido excluidos ochenta y tres casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,950 obteniendo el mismo resultado cuando nos hemos basado en los elementos tipificados.

Tabla 51. Resumen del procesamiento de los casos para la escala de *afecto* del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 1032 | 92,6 |
| Número de casos excluidos | 83 | 7,4 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 52. Estadísticos de fiabilidad para la escala de *afecto* del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,950 | ,950 | 26 |

Estos 26 elementos presentan una media de 2,766, con un rango de 1,198, siendo su varianza de 0,088. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Si traigo a casa el boletín de notas a final de curso con buenas calificaciones: ME MUESTRA CARIÑO* resultando una varianza en la escala de 331,794, con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,950.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Si respeto los horarios establecidos en mi casa: ME MUESTRA CARIÑO*, resultando una varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 316,305 siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,947.

Tabla 53. Estadísticos resumen de los elementos para la escala de *afecto* del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|-------|--------|--------|-------|---------------|----------|----|
| Media de los elementos. | 2,766 | 2,330 | 3,528 | 1,198 | 1,514 | ,088 | 26 |
| Varianza de los elementos. | 1,153 | ,703 | 1,414 | ,711 | 2,010 | ,029 | 26 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 71,91, con una varianza de 346,663 y una desviación típica de 18,619.

Tabla 54. Estadísticos de la escala de *afecto* del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|-------|----------|-------------------|--------------------|
| 18,58 | 346,663 | 18,619 | 26 |

Continuando con la dimensión de Aceptación/implicación analizamos ahora las respuestas conjuntas obtenidas con respecto a los dos progenitores en *Escala de Indiferencia* en cada una de las 13 situaciones de obediencia o ante los comportamientos ajustados del hijo.

Está formada por 26 elementos y en nuestro trabajo, con un número total de 1029 casos validos que representan el 92,3% de la muestra, habiendo sido excluidos ochenta y seis casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,938 disminuyendo ligeramente el resultado cuando nos hemos basado en los elementos tipificados hasta 0,937.

Tabla 55. Resumen del procesamiento de los casos para la escala de *indiferencia* del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 1029 | 92,3 |
| Número de casos excluidos | 86 | 7,7 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 56. Estadísticos de fiabilidad para la escala de *indiferencia* del ESPA29, (Musitu, y García, (2001)

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,938 | ,937 | 26 |

Estos 26 elementos presentan una media de 1,737, con un rango de 0,722, siendo su varianza de 0,040. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Si traigo a casa el boletín de notas a final de curso con buenas calificaciones: SE MUESTRA INDIFERENTE* resultando una varianza en la escala de 255,000, con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,938.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Si respeto los horarios establecidos en mi casa: SE MUESTRA INDIFERENTE*, resultando una varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 238,823 siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,934.

Tabla 57. Estadísticos resumen de los elementos para la escala de *indiferencia* del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|-------|--------|--------|-------|---------------|----------|----|
| Media de los elementos. | 1,737 | 1,260 | 1,983 | ,722 | 1,573 | ,040 | 26 |
| Varianza de los elementos. | ,995 | ,454 | 1,309 | ,856 | 2,886 | ,051 | 26 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 45,16, con una varianza de 263,216 y una desviación típica de 16,224.

Tabla 58. Estadísticos de la escala de *indiferencia* del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|-------|----------|-------------------|--------------------|
| 45,16 | 263,216 | 16,224 | 26 |

Continuando con la dimensión de Aceptación/implicación analizamos ahora las respuestas conjuntas obtenidas con respecto a los dos progenitores en *Escala de Displigencia*, en cada una de las 16 situaciones de desobediencia o ante los comportamientos no adecuados a la norma.

Está formada por 32 elementos y en nuestro trabajo, con un número total de 998 casos validos que representan el 89,5% de la muestra, habiendo sido excluidos ciento diecisiete casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,895, aumentando ligeramente el resultado cuando nos hemos basado en los elementos tipificados hasta 0,898.

Tabla 59. Resumen del procesamiento de los casos para la escala de *displigencia* del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 998 | 89,5 |
| Número de casos excluidos | 117 | 10,5 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 60. Estadísticos de fiabilidad para la escala de *displigencia* del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,895 | ,898 | 32 |

Estos 32 elementos presentan una media de 1,362, con un rango de 0,543, siendo su varianza de 0,015. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Si no estudio o no quiero hacer los deberes que me mandan en el colegio / instituto: LE DA IGUAL* resultando una varianza en la escala de 134,139 con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,893.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el

correspondiente a *Si me marcho de casa para ir a algún sitio, sin pedirle permiso a nadie: LE DA IGUAL*, resultando una varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 128,880 siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,890.

Tabla 61. Estadísticos resumen de los elementos para la escala de *displencia* del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|-------|--------|--------|-------|---------------|----------|----|
| Media de los elementos. | 1,362 | 1,174 | 1,717 | ,543 | 1,462 | ,015 | 32 |
| Varianza de los elementos. | ,579 | ,317 | ,983 | ,667 | 3,106 | ,026 | 32 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 43,57 con una varianza de 139,455 y una desviación típica de 11,809.

Tabla 62. Estadísticos de la escala de *displencia* del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|-------|----------|-------------------|--------------------|
| 43,57 | 139,455 | 11,809 | 32 |

Para finalizar con la dimensión de Aceptación/implicación analizamos ahora las respuestas conjuntas obtenidas con respecto a los dos progenitores en *Escala de diálogo* en cada una de las 16 situaciones de desobediencia o ante los comportamientos no adecuados a la norma.

Está formada por 32 elementos y en nuestro trabajo, con un número total de 1001 casos validos que representan el 89,8% de la muestra, habiendo sido excluidos ciento catorce casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,950 obteniendo el mismo resultado cuando nos hemos basado en los elementos tipificados.

Tabla 63. Resumen del procesamiento de los casos para la escala de *diálogo* del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 1001 | 89,8 |
| Número de casos excluidos | 114 | 10,2 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 64. Estadísticos de fiabilidad para la escala de diálogo del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,950 | ,950 | 32 |

Estos 32 elementos presentan una media de 2,688, con un rango de 1,038, siendo su varianza de 0,075. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Si voy sucio y desastrado: HABLA CONMIGO* resultando una varianza en la escala de 445,658 con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,949.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Si me quedo por ahí con mis amigos o amigas y llego tarde a casa por la noche: HABLA CONMIGO*, resultando una varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 435,952 siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,948.

Tabla 65. Estadísticos resumen de los elementos para la escala de diálogo del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|-------|--------|--------|-------|---------------|----------|----|
| Media de los elementos. | 2,688 | 2,157 | 3,195 | 1,038 | 1,481 | ,075 | 32 |
| Varianza de los elementos. | 1,169 | ,956 | 1,310 | ,353 | 1,370 | ,007 | 32 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 86,03 con una varianza de 468,789 y una desviación típica de 21,652.

Tabla 66. Estadísticos de la escala de diálogo del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|-------|----------|-------------------|--------------------|
| 86,03 | 468,789 | 21,652 | 32 |

Al analizar la *Escala de Coerción verbal* correspondiente a la dimensión de Coerción/imposición, en cada una de las 16 situaciones de desobediencia o ante los comportamientos no adecuados a la norma, obtenemos los siguientes resultados al promediar las respuestas conjuntas obtenidas con respecto a los dos progenitores.

Está formada por 32 elementos y en nuestro trabajo, con un número total de 1005 casos válidos que representan el 90,1% de la muestra, habiendo sido excluidos ciento diez casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,936 obteniendo el mismo resultado cuando nos hemos basado en los elementos tipificados.

Tabla 67. Resumen del procesamiento de los casos para la escala de *coerción verbal* del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 1005 | 90,1 |
| Número de casos excluidos | 110 | 9,9 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 68. Estadísticos de fiabilidad para la escala de *coerción verbal* del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,936 | ,936 | 32 |

Estos 32 elementos presentan una media de 2,412 con un rango de 0,839, siendo su varianza de 0,057. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Si voy sucio y desastrado: ME RIÑE* resultando una varianza en la escala de 379,741 con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,935.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Si le informa alguno de mis profesores de que me porto mal en la clase: ME RIÑE*, resultando una varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 368,755 siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,933.

Tabla 69. Estadísticos resumen de los elementos para la escala de *coerción verbal* del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|-------|--------|--------|-------|---------------|----------|----|
| Media de los elementos. | 2,412 | 1,971 | 2,810 | ,839 | 1,426 | ,057 | 32 |
| Varianza de los elementos. | 1,156 | ,951 | 1,280 | ,330 | 1,347 | ,006 | 32 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 77,19 con una varianza de 397,395 y una desviación típica de 19,935.

Tabla 70. Estadísticos de la escala de *coerción verbal* del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|-------|----------|-------------------|--------------------|
| 77,19 | 397,395 | 19,935 | 32 |

Al analizar la *Escala de Coerción física* correspondiente a la dimensión de Coerción/imposición, en cada una de las 16 situaciones de desobediencia o ante los comportamientos no adecuados a la norma, obtenemos los siguientes resultados al promediar las respuestas conjuntas obtenidas con respecto a los dos progenitores.

Está formada por 32 elementos y en nuestro trabajo, con un número total de 1003 casos validos que representan el 90% de la muestra, habiendo sido excluidos ciento doce casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,928 obteniendo el mismo resultado cuando nos hemos basado en los elementos tipificados.

Tabla 71. Resumen del procesamiento de los casos para la escala de *coerción física* del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 1003 | 90 |
| Número de casos excluidos | 110 | 10 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 72. Estadísticos de fiabilidad para la escala de *coerción física* del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,928 | ,928 | 32 |

Estos 32 elementos presentan una media de 1,144 con un rango de 0,169, siendo su varianza de 0,001. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Si voy sucio y desastrado: ME PEGA* resultando una varianza en la escala de 78,381 con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,927.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Si digo una mentira y me descubren: ME PEGA*, resultando una varianza

en la escala, si se eliminase ese elemento de 74,013 siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,924.

Tabla 73. Estadísticos resumen de los elementos para la escala de *coerción física* del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|-------|--------|--------|-------|---------------|----------|----|
| Media de los elementos. | 1,144 | 1,057 | 1,226 | ,169 | 1,160 | ,001 | 32 |
| Varianza de los elementos. | ,255 | ,088 | ,383 | ,295 | 4,371 | ,005 | 32 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 36,59 con una varianza de 80,521 y una desviación típica de 19,935.

Tabla 74. Estadísticos de la escala de *coerción física* del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|-------|----------|-------------------|--------------------|
| 36,59 | 80,521 | 8,973 | 32 |

Al analizar la *Escala de Privación* correspondiente a la dimensión de Coerción/imposición, en cada una de las 16 situaciones de desobediencia o ante los comportamientos no adecuados a la norma, obtenemos los siguientes resultados al promediar las respuestas conjuntas obtenidas con respecto a los dos progenitores.

Está formada por 32 elementos y en nuestro trabajo, con un número total de 997 casos válidos que representan el 89,4% de la muestra, habiendo sido excluidos ciento dieciocho casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,942 obteniendo el mismo resultado cuando nos hemos basado en los elementos tipificados.

Tabla 75. Resumen del procesamiento de los casos para la escala *privación* del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 997 | 89,4 |
| Número de casos excluidos | 118 | 10,6 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 76. Estadísticos de fiabilidad para la escala *privación* del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,942 | ,942 | 32 |

Estos 32 elementos presentan una media de 1,721 con un rango de 0,827 siendo su varianza de 0,055. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Si voy sucio y desastrado: ME PRIVA DE ALGO* resultando una varianza en la escala de 303,899 con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,941.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Si digo una mentira y me descubren: ME PRIVA DE ALGO*, resultando una varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 289,333 siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,939.

Tabla 77. Estadísticos resumen de los elementos para la escala *privación* del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|-------|--------|--------|-------|---------------|----------|----|
| Media de los elementos. | 1,721 | 1,316 | 2,143 | ,827 | 1,629 | ,055 | 32 |
| Varianza de los elementos. | ,858 | ,448 | 1,251 | ,803 | 2,791 | ,045 | 32 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 55,06 con una varianza de 314,211 y una desviación típica de 17,726.

Tabla 78. Estadísticos de la escala *privación* del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|-------|----------|-------------------|--------------------|
| 55,06 | 314,211 | 17,726 | 32 |

Una vez analizadas cada una de las escalas de las dos dimensiones Aceptación/Implicación (“afecto”, “diálogo”, “indiferencia”, y “displicencia”) y Coerción/Imposición (“coerción verbal”, “coerción física”, y “privación”), vamos a estudiar en conjunto las dimensiones del modelo de socialización: *Aceptación/Implicación* y *Severidad/Imposición*.

A partir de estas puntuaciones se tipifica el estilo de socialización parental como autorizativo, indulgente, autoritario y negligente. El índice familiar de *aceptación/implicación* se obtiene por lo tanto, promediando las respuestas de los dos padres en afecto, diálogo, indiferencia y displicencia y para obtener el índice familiar de

severidad/imposición se promedian las respuestas de los dos padres en coerción verbal, coerción física y privación.

Comenzando por la **dimensión de Aceptación/Implicación** se han obtenido los siguientes resultados;

Está formada por 116 elementos y en nuestro trabajo, con un número total de 985 casos válidos que representan el 88,3% de la muestra, habiendo sido excluidos ciento treinta casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,967 disminuyendo ligeramente el resultado cuando nos hemos basado en los elementos tipificados hasta 0,966.

Tabla 79. Resumen del procesamiento de los casos para la dimensión de Aceptación/Implicación del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 985 | 88,3 |
| Número de casos excluidos | 130 | 11,7 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 80. Estadísticos de fiabilidad para la dimensión de Aceptación/Implicación del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,967 | ,966 | 116 |

Estos 116 elementos presentan una media de 3,097 con un rango de 1,666 siendo su varianza de 0,211. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Si rompo o estropeo alguna cosa de mi casa: LE DA IGUAL* resultando una varianza en la escala de 2718,393 con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,967.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Si al llegar la noche, vuelvo a casa a la hora acordada, sin retraso: ME MUESTRA CARIÑO*, resultando una varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 2655,890 siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,967.

Tabla 81. Estadísticos resumen de los elementos para la dimensión de Aceptación/Implicación del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|-------|--------|--------|-------|---------------|----------|-----|
| Media de los elementos. | 3,097 | 2,157 | 3,823 | 1,666 | 1,772 | ,211 | 116 |
| Varianza de los elementos. | ,966 | ,320 | 1,421 | 1,101 | 4,435 | ,088 | 116 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 359,24 con una varianza de 2729,222 y una desviación típica de 52,242.

Tabla 82. Estadísticos de la dimensión de Aceptación/Implicación del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|--------|----------|-------------------|--------------------|
| 359,24 | 2729,222 | 52,242 | 116 |

Al analizar por la **dimensión de Coerción (severidad)/Imposición** se han obtenido los siguientes resultados;

Está formada por 96 elementos y en nuestro trabajo, con un número total de 989 casos validos que representan el 88,7% de la muestra, habiendo sido excluidos ciento veintiséis casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,950 disminuyendo ligeramente el resultado cuando nos hemos basado en los elementos tipificados hasta 0,949.

Tabla 83. Resumen del procesamiento de los casos para la dimensión de Severidad/Imposición del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 989 | 88,7 |
| Número de casos excluidos | 126 | 11,3 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 84. Estadísticos de fiabilidad para la dimensión de Severidad/Imposición del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,950 | ,949 | 96 |

Estos 96 elementos presentan una media de 1,758 con un rango de 1,741 siendo su varianza de 0,307. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Si voy sucio y*

desastrado: ME PEGA resultando una varianza en la escala de 1214,927 con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,950.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Si le informa alguno de mis profesores de que me porto mal en la clase: ME PRIVA DE ALGO*, resultando una varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 1176,307 siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,949.

Tabla 85. Estadísticos resumen de los elementos para la dimensión de Severidad/Imposición del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|-------|--------|--------|-------|---------------|----------|----|
| Media de los elementos. | 1,758 | 1,058 | 2,799 | 1,741 | 2,646 | ,307 | 96 |
| Varianza de los elementos. | ,756 | ,089 | 1,283 | 1,194 | 14,447 | ,159 | 96 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 168,76 con una varianza de 1217,702 y una desviación típica de 34,896.

Tabla 86. Estadísticos de la dimensión de Severidad/Imposición del ESPA29, Musitu, y García, (2001)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|--------|----------|-------------------|--------------------|
| 168,76 | 1217,702 | 34,896 | 96 |

7.2 CRITERIOS DE AJUSTE EN LOS HIJOS

Pasamos ahora a analizar los 6 cuestionarios empleados para medir los criterios del ajuste en los hijos.

7.2.1 ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE AUTOCONCEPTO AF5, de García y Musitu (1999)

El AF5 es una de las medidas más aplicadas en español (*e.g.*, Gómez-Vela, Verdugo y González-Gil, 2007; Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo, 2007; Martínez y García, 2007, 2008).

Partiendo de una concepción multidimensional, evalúa el autoconcepto mediante una escala tipo Likert cuya modalidad de respuesta es una dimensión continua de 1 a 99, lo que le confiere una alta validez discriminante.

Si bien se ha comprobado que las distribuciones de los ítems son generalmente asimétricas, los autores emplean una escala muy amplia (entre 1 y 99) para solucionar de raíz, el problema de la discriminabilidad en la parte alta de las dimensiones, y también han baremado las cinco escalas considerando explícitamente el error típico de medida, para asegurar la discriminabilidad real de las puntuaciones normativas.

Por último, se ha constatado que los ítems presentan una adecuada fiabilidad en términos de consistencia interna, tanto por factores como en la escala total, lo que facilita su aplicación en diferentes contextos (García y Musitu, 1999; Tomás y Oliver, 2004), siendo por lo tanto, el cuestionario AF5, un instrumento recomendable para medir multidimensionalmente el autoconcepto, especialmente la versión española que se encuentra comercializada y baremada.

El AF-5 consta de 30 *ítems* distribuidos en 5 factores, teniendo cada factor 6 *ítems*. Su estructura factorial ha sido confirmada en las tesis doctorales de Lila (1995), Ayora (1997), Marchetti (1997), Cava (1998) y Llinares (1998), y ha ofrecido la misma estructura en muestras colombianas (Lila, 1995) e italianas (Marchetti, 1997). Vamos a analizar los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones del cuestionario con las que se ha trabajado en este proyecto;

- La dimensión *académico/laboral o autoestima académica* Se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol, como estudiante y como trabajador. En nuestro estudio y de forma más concreta, esta dimensión se refiere a la percepción que el sujeto tiene del desarrollo de su rol como estudiante.

Semánticamente la dimensión gira en torno a dos ejes: el primero se refiere al sentimiento que el estudiante tiene de este desarrollo del rol a través de sus profesores; y el segundo se refiere a cualidades específicas valoradas especialmente en el contexto (inteligencia, capacidad de trabajo...).

Está formada por 6 elementos y en nuestro trabajo, con un número total de 1109 casos validos que representan el 99,5% de la muestra, habiendo sido excluidos seis casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,894 aumentando ligeramente el resultado cuando nos hemos basado en los elementos tipificados hasta 0,895.

Tabla 87. Resumen del procesamiento de los casos para la dimensión académico/laboral de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999)

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 1109 | 99,5 |
| Número de casos excluidos | 6 | ,5 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 88. Estadísticos de fiabilidad para la dimensión académico/laboral de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999)

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,894 | ,895 | 6 |

Estos 6 elementos presentan una media de 63,403 con un rango de 8,930 siendo su varianza de 9,507. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Mis profesores me estiman* resultando una varianza en la escala de 11240,224 con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,901.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Mis profesores me consideran un buen trabajador*, resultando una varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 10012,009 siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,860.

Tabla 89. Estadísticos resumen de los elementos para la dimensión académico/laboral de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999)

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|---------|---------|---------|---------|---------------|----------|---|
| Media de los elementos. | 63,403 | 58,689 | 67,619 | 8,930 | 1,152 | 9,507 | 6 |
| Varianza de los elementos. | 638,726 | 509,003 | 707,095 | 198,092 | 1,389 | 5032,553 | 6 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 380,42 con una varianza de 15045,039 y una desviación típica de 122,658.

Tabla 90. Estadísticos de la dimensión académico/laboral de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|--------|-----------|-------------------|--------------------|
| 380,42 | 15045,039 | 122,658 | 6 |

- La dimensión *social o autoestima social* se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales, a su facilidad o dificultad para mantenerla y ampliarla como a algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales. En niños y adolescentes, el autoconcepto social se relaciona muy positivamente con las prácticas de socialización de afecto, comprensión y apoyo; y negativamente, con la coerción, la negligencia y la indiferencia (Musitu y Allat, 1994; Musitu, et al., 1996).

Está formada por 6 elementos y en nuestro trabajo, con un número total de 1111 casos validos que representan el 99,6% de la muestra, habiendo sido excluidos cuatro casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,718 aumentando el resultado cuando nos hemos basado en los elementos tipificados hasta 0,742.

Tabla91. Resumen del procesamiento de los casos para la dimensión autoestima social de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999)

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 1111 | 99,6 |
| Número de casos excluidos | 4 | ,4 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 92. Estadísticos de fiabilidad para la dimensión autoestima social de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999)

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,718 | ,742 | 6 |

Estos 6 elementos presentan una media de 72,254 con un rango de 24,851 siendo su varianza de 83,716. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Soy una persona alegre* resultando una varianza en la escala de 7007,908 con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,691.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Hago fácilmente amigos*, resultando una varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 5889,833 siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,610.

Tabla 93. Estadísticos resumen de los elementos para la dimensión autoestima social de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999)

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|---------|---------|---------|---------|---------------|-----------|---|
| Media de los elementos. | 72,254 | 54,167 | 79,017 | 24,851 | 1,459 | 83,716 | 6 |
| Varianza de los elementos. | 591,475 | 413,276 | 942,411 | 529,135 | 2,280 | 40503,573 | 6 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 433,52 con una varianza de 8833,751 y una desviación típica de 93,988.

Tabla 94. Estadísticos de la dimensión autoestima social de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|--------|----------|-------------------|--------------------|
| 433,52 | 8833,751 | 93,988 | 6 |

- La dimensión *emocional o autoestima emocional* hace referencia a la percepción que el sujeto tiene de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación personal en su vida cotidiana.

El factor tiene dos fuentes de significado: la primera hace referencia a la percepción general de su estado emocional (soy nervioso/a, me asusto con facilidad) y la segunda a situaciones más específicas (cuando me preguntan, me hablan, etc.), donde la otra persona implicada desempeña un rol de un rango superior (profesor, director, etc.). Cuando esta dimensión es alta, el sujeto controla situaciones y emociones y responde a las demandas de la situación sin nerviosismo.

En niños y adolescentes, esta dimensión correlaciona positivamente con prácticas socializadoras parentales de afecto, comprensión, inducción y apoyo; y negativamente con coerción, indiferencia, negligencia y malos tratos (Broderick, 1993; Pinazo, 1993; Gracia,

1991; Lila, 1995; Herrero, 1992, 1994; Cava, 1995; Llinares, 1998; Musitu *et al.*, 1996; Gracia y Musitu, 1993).

Está formada por 6 elementos y en nuestro trabajo, con un número total de 1109 casos validos, que representan el 99,5% de la muestra, habiendo sido excluidos seis casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,711 aumentando ligeramente el resultado cuando nos hemos basado en los elementos tipificados hasta 0,712.

Tabla 95. Resumen del procesamiento de los casos para la dimensión autoestima emocional de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999)

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 1109 | 99,5 |
| Número de casos excluidos | 6 | ,5 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 96. Estadísticos de fiabilidad para la dimensión autoestima emocional de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999)

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,711 | ,712 | 6 |

Estos 6 elementos presentan una media de 56,456 con un rango de 19,969 siendo su varianza de 73,308. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Tengo miedo de algunas cosas* resultando una varianza en la escala de 9646,653 con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,686.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Me siento nervioso*, resultando una varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 9092,218 siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,653.

Tabla 97. Estadísticos resumen de los elementos para la dimensión autoestima emocional de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999)

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|---------|---------|---------|---------|---------------|----------|---|
| Media de los elementos. | 56,456 | 45,843 | 65,812 | 19,969 | 1,436 | 73,308 | 6 |
| Varianza de los elementos. | 863,804 | 808,708 | 976,976 | 168,268 | 1,208 | 3436,681 | 6 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 338,73 con una varianza de 12724,743 y una desviación típica de 112,804.

Tabla 98. Estadísticos de la dimensión autoestima emocional de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|--------|-----------|-------------------|--------------------|
| 338,73 | 12724,743 | 112,804 | 6 |

- La dimensión *familiar o autoestima familiar*, se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar.

El autoconcepto familiar se articula sobre dos ejes: el primero se refiere a la confianza y el afecto; y el segundo, a sentimientos de apoyo y de aceptación por parte de otros miembros de la familia.

En niños y adolescentes, el autoconcepto familiar correlaciona positivamente con estilos parentales de afecto, comprensión y apoyo; y negativamente con coerción, indiferencia y negligencia (Gracia, et al.1995; Gracia, 1991, Agudelo, 1996;Arango, 1996).

Está formada por 6 elementos y en nuestro trabajo, con un número total de 1095 casos validos que representan el 98,2% de la muestra, habiendo sido excluidos veinte casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,842 aumentando ligeramente el resultado cuando nos hemos basado en los elementos tipificados hasta 0,845.

Tabla 99. Resumen del procesamiento de los casos para la dimensión autoestima familiar de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999)

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 1109 | 98,2 |
| Número de casos excluidos | 20 | 1,8 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 100. Estadísticos de fiabilidad para la dimensión autoestima familiar de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999)

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,842 | ,845 | 6 |

Estos 6 elementos presentan una media de 79,759 con un rango de 10,989 siendo su varianza de 19,052. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Mi familia está decepcionada de mí* resultando una varianza en la escala de 8649,423 con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,836.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Mis padres me dan confianza*, resultando una varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 7597,120 siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,804.

Tabla 101. Estadísticos resumen de los elementos para la dimensión autoestima familiar de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999)

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|---------|---------|---------|---------|---------------|----------|---|
| Media de los elementos. | 79,759 | 74,205 | 85,194 | 10,989 | 1,148 | 19,052 | 6 |
| Varianza de los elementos. | 562,617 | 421,226 | 666,715 | 245,489 | 1,583 | 8036,368 | 6 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 478,55 con una varianza de 11326,489 y una desviación típica de 106,426.

Tabla 102. Estadísticos de la dimensión autoestima familiar de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|--------|-----------|-------------------|--------------------|
| 478,55 | 11326,489 | 106,426 | 6 |

- Por último, la dimensión *física o autoestima física*, hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física. Si el autoconcepto físico es alto, el sujeto se percibe como agradable, atractivo y como una persona que se cuida físicamente.

Esta dimensión correlaciona positivamente con la percepción de salud y bienestar, con el autocontrol, con la motivación de logro y con la integración social y escolar (García-Ferriol, 1993; Herrero, 1994; Gracia, et al., 1995; Ayora, 1997); y negativamente con el desajuste escolar, la ansiedad, y los problemas con los iguales (Cava, 1998; Herrero, 1994; Stevens, 1996).

Está formada por 6 elementos y en nuestro trabajo, con un número total de 1105 casos validos que representan el 99,1% de la muestra, habiendo sido excluidos diez casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,770 aumentando ligeramente el resultado cuando nos hemos basado en los elementos tipificados hasta 0,771

Tabla 103. Resumen del procesamiento de los casos para la dimensión autoestima física de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999)

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 1105 | 99,1 |
| Número de casos excluidos | 10 | ,9 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 104. Estadísticos de fiabilidad para la dimensión autoestima física de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999)

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,711 | ,712 | 6 |

Estos 6 elementos presentan una media de 57,514 con un rango de 16,791 siendo su varianza de 41,743. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Me considero elegante* resultando una varianza en la escala de 11040,640 con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,772.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Me buscan para realizar actividades deportivas*, resultando una varianza

en la escala, si se eliminase ese elemento de 9345,472 siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,731.

Tabla 105. Estadísticos resumen de los elementos para la dimensión autoestima física de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999)

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|---------|---------|----------|---------|---------------|-----------|---|
| Media de los elementos. | 57,514 | 48,392 | 65,183 | 16,791 | 1,347 | 41,743 | 6 |
| Varianza de los elementos. | 833,504 | 694,751 | 1120,778 | 426,028 | 1,613 | 27293,815 | 6 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 345,09 con una varianza de 13945,345 y una desviación típica de 118,090.

Tabla 106. Estadísticos de la dimensión autoestima física de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|--------|-----------|-------------------|--------------------|
| 345,09 | 13945,345 | 118,090 | 6 |

7.2.2 PAQ, CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA PERSONALIDAD (PERSONALITY ASSESSMENT QUESTIONNAIRE, Rohner, 1990).

Este modelo de autoinforme permite evaluar el ajuste psicológico de los adolescentes, a partir de la percepción que tienen los adolescentes de su propia personalidad y rasgos conductuales, con una escala de respuesta de 1 («casi nunca es cierto») a 4 («casi siempre es cierto»), y respecto a siete escalas que se corresponden con siete aspectos de su personalidad y ajuste psicológico.

Puntuaciones altas en este instrumento, nos indican percepciones de los niños de su personalidad y disposiciones conductuales en el extremo negativas. Se midieron: la agresión/ hostilidad, la autoestima negativa, la autoeficacia negativa, la irresponsividad emocional, la inestabilidad emocional y la visión negativa del mundo.

Analizaremos los resultados obtenidos en el cuestionario total (Desajuste Personal) como con cada una de las escalas que lo forman.

De este modo, al analizar el *Desajuste Personal (PAQ)*, se han obtenido los siguientes resultados;

Está formada por 42 elementos y en nuestro trabajo, con un número total de 1108 casos válidos que representan el 99,4% de la muestra, habiendo sido excluidos siete casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,847 aumentando ligeramente el resultado cuando nos hemos basado en los elementos tipificados hasta 0,853

Tabla 107. Resumen del procesamiento de los casos para el Desajuste Personal (PAQ), Rohner, (1990)

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 1108 | 99,4 |
| Número de casos excluidos | 7 | ,6 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 108. Estadísticos de fiabilidad para el Desajuste Personal (PAQ), Rohner, (1990)

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,847 | ,853 | 42 |

Estos 42 elementos presentan una media de 2,124 con un rango de 1,596 siendo su varianza de 0,208. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Me gusta que mi madre me compadezca cuando estoy enfermo* resultando una varianza en la escala de 186,424 con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,851.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Para mí el mundo es un lugar muy triste*, resultando una varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 175,794 siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,840.

Tabla 109. Estadísticos resumen de los elementos para el Desajuste Personal (PAQ), Rohner, (1990)

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|-------|--------|--------|-------|---------------|----------|----|
| Media de los elementos. | 2,124 | 1,446 | 3,042 | 1,596 | 2,104 | ,208 | 42 |
| Varianza de los elementos. | ,774 | ,517 | 1,037 | ,520 | 2,005 , | ,021 | 42 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 89,20 con una varianza de 187,729 y una desviación típica de 13,701.

Tabla 110. Estadísticos de la escala para el Desajuste Personal (PAQ), Rohner, (1990)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|-------|----------|-------------------|--------------------|
| 89,20 | 187,729 | 13,701 | 42 |

Analizaremos ahora cada uno de los 7 factores que forman esta escala;

- **Hostilidad/agresión.** La hostilidad se refiere a una reacción emocional interna de ira, enemistad o resentimiento dirigida hacia otra persona, situación o incluso hacia uno mismo, pudiendo manifestarse verbal o físicamente si la agresión fuese activa, o bien puede expresarse en forma de muecas, malhumor, terquedad, o mediante una actitud obstructiva, sarcástica o irritable, si la agresión es pasiva.

Está formada por 6 elementos y en nuestro trabajo, con un número total de 1113 casos validos que representan el 99,8% de la muestra, habiendo sido excluidos dos casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,675 aumentando ligeramente el resultado cuando nos hemos basado en los elementos tipificados hasta 0,685.

Tabla 111. Resumen del procesamiento de los casos para el factor Hostilidad/agresión del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990)

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 1113 | 99,8 |
| Número de casos excluidos | 2 | ,2 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 112. Estadísticos de fiabilidad para el factor Hostilidad/agresión del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990)

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,675 | ,685 | 6 |

Estos 6 elementos presentan una media de 1,912 con un rango de 1,067 siendo su varianza de 0,192. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Cuando me siento irritado pongo cara de enfado* resultando una varianza en la escala de 8,337 con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,689.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Tengo ganas de golpear algo o a alguien*, resultando una varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 7,532 siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,602.

Tabla 113. Estadísticos resumen de los elementos para el factor *Hostilidad/agresión* del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990)

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|-------|--------|--------|-------|---------------|----------|---|
| Media de los elementos. | 1,912 | 1,445 | 2,512 | 1,067 | 1,739 | ,192 | 6 |
| Varianza de los elementos. | ,784 | ,533 | ,966 | ,433 | 1,811 | ,031 | 6 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 11,47 con una varianza de 10,749 y una desviación típica de 3,279.

Tabla 114. Estadísticos de la escala para el factor *Hostilidad/agresión* del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|-------|----------|-------------------|--------------------|
| 11,47 | 10,749 | 3,279 | 6 |

- **Autoestima negativa.** La autoestima se refiere a la evaluación emocional global de uno mismo en términos valorativos, de tal modo que sentimientos positivos/ negativos de autoestima implican sentimientos de aceptación/rechazo, agrado/desagrado o aprobación/desaprobación de uno mismo y la percepción de sí mismo como una persona valiosa/no valiosa y digna/indigna de respeto (por ej., "estoy contento/a de mi mismo/a").

Está formada por 6 elementos y en nuestro trabajo, con un número total de 1113 casos validos que representan el 99,8% de la muestra, habiendo sido excluidos dos casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,695 aumentando ligeramente el resultado cuando nos hemos basado en los elementos tipificados hasta 0,697.

Tabla 115. Resumen del procesamiento de los casos para el factor *Autoestima negativadel Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990)*

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 1113 | 99,8 |
| Número de casos excluidos | 2 | ,2 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 116. Estadísticos de fiabilidad para el factor *Autoestima negativadel Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990)*

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,695 | ,697 | 6 |

Estos 6 elementos presentan una media de 1,822 con un rango de ,466 siendo su varianza de ,033. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Creo que soy una persona buena y que merezco el respeto de los demás* resultando una varianza en la escala de 7,843 con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,713.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Me decepciono de mí mismo con facilidad*, resultando una varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 6,331 siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,638.

Tabla 117. Estadísticos resumen de los elementos para el factor *Autoestima negativadel Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990)*

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|-------|--------|--------|-------|---------------|----------|---|
| Media de los elementos. | 1,822 | 1,603 | 2,069 | ,466 | 1,291 | ,033 | 6 |
| Varianza de los elementos. | ,652 | ,518 | ,813 | ,294 | 1,568 | ,017 | 6 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 10,93 con una varianza de 9,303 y una desviación típica de 112,804.

Tabla 118. Estadísticos de la escala para el factor *Autoestima negativa* del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|-------|----------|-------------------|--------------------|
| 10,93 | 9,303 | 3,050 | 6 |

- **Autoeficacia negativa.** La autoeficacia hace referencia a la autoevaluación global de la propia competencia en la realización adecuada/inadecuada de las actividades diarias, en el manejo satisfactorio/ insatisfactorio de los problemas cotidianos y en la satisfacción/insatisfacción de las propias necesidades.

Está formada por 6 elementos y en nuestro trabajo, con un número total de 1112 casos validos que representan el 99,7% de la muestra, habiendo sido excluidos tres casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,599 aumentando el resultado cuando nos hemos basado en los elementos tipificados hasta 0,619.

Tabla 119. Resumen del procesamiento de los casos para el factor *Autoeficacia negativa* del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990)

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 1112 | 99,7 |
| Número de casos excluidos | 3 | ,3 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 120. Estadísticos de fiabilidad para el factor *Autoeficacia negativa* del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990)

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,599 | ,619 | 6 |

Estos 6 elementos presentan una media de 1,892 con un rango de 0,893 siendo su varianza de 0,108. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Soy capaz de pelear por las cosas que quiero* resultando una varianza en la escala de 6,896 con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,651.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Me siento incapaz de hacer las cosas bien hechas*, resultando una

varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 5,914 siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,511.

Tabla 121. Estadísticos resumen de los elementos para el factor *Autoeficacia negativa* del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990)

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|-------|--------|--------|-------|---------------|----------|---|
| Media de los elementos. | 1,892 | 1,476 | 2,369 | ,893 | 1,605 | ,108 | 6 |
| Varianza de los elementos. | ,708 | ,517 | ,943 | ,426 | 1,825 | ,031 | 6 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 11,35 con una varianza de 8,478 y una desviación típica de 2,912.

Tabla 122. Estadísticos de la escala para el factor *Autoeficacia negativa* del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|-------|----------|-------------------|--------------------|
| 11,35 | 8,478 | 2,912 | 6 |

- ***Irresponsividad emocional.*** La irresponsividad emocional se refiere a la incapacidad de expresar las emociones libre y abiertamente, y se revela por la falta de espontaneidad y dificultad con la que se responde emocionalmente a otras personas.

Está formada por 6 elementos y en nuestro trabajo, con un número total de 1112 casos validos que representan el 99,7% de la muestra, habiendo sido excluidos tres casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,608 disminuyendo ligeramente el resultado cuando nos hemos basado en los elementos tipificados hasta 0,604.

Tabla 123. Resumen del procesamiento de los casos para el factor *Irresponsividad emocional* del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990)

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 1112 | 99,7 |
| Número de casos excluidos | 3 | ,3 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 124. Estadísticos de fiabilidad para el factor *Irresponsividad emocional* del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990)

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,608 | ,604 | 6 |

Estos 6 elementos presentan una media de 2,160 con un rango de ,928 siendo su varianza de 0,114. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Me parece que tengo dificultades para hacer y mantener buenas amistades* resultando una varianza en la escala de 9,147 con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,618.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Es fácil para mí ser cariñoso con mis padres*, resultando una varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 7,729 siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,524.

Tabla 125. Estadísticos resumen de los elementos para el factor *Irresponsividad emocional* del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990)

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|-------|--------|--------|-------|---------------|----------|---|
| Media de los elementos. | 2,160 | 1,777 | 2,705 | ,928 | 1,522 | ,114 | 6 |
| Varianza de los elementos. | ,901 | ,782 | 1,036 | ,255 | 1,326 | ,007 | 6 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 12,96 con una varianza de 10,954 y una desviación típica de 3,310.

Tabla 126. Estadísticos de la escala para el factor *Irresponsividad emocional* del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|-------|----------|-------------------|--------------------|
| 12,96 | 10,954 | 3,310 | 6 |

- ***Inestabilidad emocional.*** Se refiere a la falta de constancia y estabilidad emocional, y a la inhabilidad para resistir pequeñas dificultades, reveses o fracasos sin alteraciones emocionales.

Está formada por 6 elementos y en nuestro trabajo, con un número total de 1112 casos validos que representan el 99,7% de la muestra, habiendo sido excluidos tres casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,602 obteniendo el mismo resultado cuando nos hemos basado en los elementos tipificados.

Tabla 127. Resumen del procesamiento de los casos para el factor *Inestabilidad emocional* del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990)

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 1112 | 99,7 |
| Número de casos excluidos | 3 | ,3 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 128. Estadísticos de fiabilidad para el factor *Inestabilidad emocional* del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990)

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,602 | ,602 | 6 |

Estos 6 elementos presentan una media de 2,591 con un rango de 1,049 siendo su varianza de 0,136. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Es rara la vez que me enfado o me pongo nervioso*, resultando una varianza en la escala de 8,470 con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,631.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Me enfado cuando las cosas me salen mal*, resultando una varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 7,002 siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,517.

Tabla 129. Estadísticos resumen de los elementos para el factor *Inestabilidad emocional* del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990)

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|-------|--------|--------|-------|---------------|----------|---|
| Media de los elementos. | 2,591 | 1,994 | 3,043 | 1,049 | 1,526 | ,136 | 6 |
| Varianza de los elementos. | ,829 | ,731 | ,984 | ,253 | 1,346 | ,010 | 6 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 15,55 con una varianza de 9,985 y una desviación típica de 3,160.

Tabla 130. Estadísticos de la escala para el factor *Inestabilidad emocional* del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|-------|----------|-------------------|--------------------|
| 15,55 | 9,985 | 3,160 | 6 |

- **Visión negativa del mundo.** Se refiere a la evaluación global, frecuentemente no verbalizada, de la vida y el mundo, bien como un lugar básicamente bueno, seguro, amistoso y feliz y no amenazador (visión del mundo positiva) o bien como un lugar desagradable, inseguro, amenazador y hostil (visión del mundo negativa). Esta variable no se refiere a un conocimiento derivado empíricamente del entorno económico, político, social o natural donde uno vive. (por ej., "para mí el mundo es un lugar muy triste").

Está formada por 6 elementos y en nuestro trabajo, con un número total de 1113 casos válidos que representan el 99,8% de la muestra, habiendo sido excluidos dos casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,744 aumentando ligeramente el resultado cuando nos hemos basado en los elementos tipificados hasta 0,747

Tabla 131. Resumen del procesamiento de los casos para el factor *Visión negativa del mundo* del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990)

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 1113 | 99,8 |
| Número de casos excluidos | 2 | ,2 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 132. Estadísticos de fiabilidad para el factor *Visión negativa del mundo* del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990)

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,744 | ,747 | 6 |

Estos 6 elementos presentan una media de 1,995 con un rango de ,653 siendo su varianza de ,079. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Para mí la vida es algo bueno* resultando una varianza en la escala de 8,613 con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,708.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Para mí el mundo es un lugar muy triste*, resultando una varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 8,213 siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,698.

Tabla 133. Estadísticos resumen de los elementos para el factor *Visión negativa del mundo* del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990)

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|-------|--------|--------|-------|---------------|----------|---|
| Media de los elementos. | 1,995 | 1,686 | 2,340 | ,653 | 1,387 | ,079 | 6 |
| Varianza de los elementos. | ,728 | ,610 | ,863 | ,253 | 1,414 | ,009 | 6 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 11,97 con una varianza de 11,497 y una desviación típica de 3,391.

Tabla 134. Estadísticos para el factor *Visión negativa del mundo* del Personality Assessment Questionnaire (PAQ), Rohner, (1990)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|-------|----------|-------------------|--------------------|
| 11,97 | 11,497 | 3,391 | 6 |

7.2.3 MEDIDAS DE LA COMPETENCIA PERSONAL DEL ADOLESCENTE

La competencia personal del adolescente se mide con la *ECS, Escala de Competencia Social* (García, Gracia y Lila, 2006) y el *Logro Académico (LA)* que expresan las notas escolares del adolescente.

7.2.3.1 ESCALA DE COMPETENCIA SOCIAL, ECS, (García, Gracia y Lila, 2006)

La medida de competencia social incluye siete ítems que preguntan al adolescente si se perciben a sí mismos como populares, con muchos amigos, y si tienen facilidad para entablar nuevas amistades.

La escala de respuesta es de cuatro alternativas sobre dos polos opuestos como anclaje (e.g., «Algunos chicos tienen pocos amigos, pero otros chicos tienen muchos amigos») escogiendo la que más se ajuste a su percepción. Los dos índices de competencia se codifican de manera que las puntuaciones más altas se correspondan con el mayor grado de competencia personal.

Formada por 7 elementos, en nuestro trabajo, con un número total de 1109 casos válidos que representan el 99,5 % de la muestra, habiendo sido excluidos seis casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,702 disminuyendo ligeramente el resultado cuando nos hemos basado en los elementos tipificados hasta 0,701.

Tabla 135. Resumen del procesamiento de los casos para la *Escala de Competencia Social, ECS, (García, Gracia y Lila, 2006)*

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 1109 | 99,5 |
| Número de casos excluidos | 6 | ,5 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 136. Estadísticos de fiabilidad para la *Escala de Competencia Social, ECS, (García, Gracia y Lila, 2006)*

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,702 | ,701 | 7 |

Estos 7 elementos presentan una media de 2,850 con un rango de 0 ,514 siendo su varianza de 0,032. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Algunos chicos son muy populares entre los chavales PERO Otros chicos no son muy populares entre los chavales*, resultando una varianza en la escala de 10,240 con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,702.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Algunos chicos hacen amistades con facilidad PERO a otros chicos les cuesta hacer amistades*, resultando una varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 8,750 siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,654.

Tabla 137. Estadísticos resumen de los elementos para la *Escala de Competencia Social, ECS, (García, Gracia y Lila, 2006)*

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|-------|--------|--------|-------|---------------|----------|---|
| Media de los elementos. | 2,850 | 2,510 | 3,024 | ,514 | 1,205 | ,032 | 7 |
| Varianza de los elementos. | ,698 | ,621 | ,906 | ,285 | 1,460 | ,009 | 7 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 19,95 con una varianza de 12,283 y una desviación típica de 3,505.

Tabla 138. Estadísticos para la *Escala de Competencia Social, ECS*, (García, Gracia y Lila, 2006)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|-------|----------|-------------------|--------------------|
| 19,95 | 12,283 | 3,505 | 7 |

7.2.3.2 LOGRO ACADÉMICO (LA) Donovan y Jessor, 1985; Dornbusch et al., 1987

Expresan las notas escolares del adolescente. El número de cursos repetidos se calculó a partir de la fecha de nacimiento, en la que se aplicaron las pruebas y el curso en que se encontraba el alumno en el momento de la aplicación. El logro académico se obtuvo promediando las notas del estudiante en el curso anterior (desde suspenso, a sobresaliente).

La estimación de las notas académicas que se obtienen preguntando a los alumnos, suele estar muy relacionada con las del expediente académico oficial. (Donovan y Jessor, 1985; Dornbusch et al., 1987).

7.2.4 PROBLEMAS CONDUCTUALES: CONSUMO DE SUSTANCIAS Y CONDUCTA ANTISOCIAL

Los problemas conductuales se miden con dos escalas: *CS, Consumo de Sustancias* (tabaco, drogas y alcohol) y *CA, Conducta Antisocial* (García, Gracia y Lila, 2006), a través de tres índices: conducta escolar disruptiva, delincuencia y consumo de sustancias (tabaco y otras drogas) (Lambort et al., 1991).

Los índices de las dos escalas de problemas conductuales se codifican de manera que las puntuaciones más altas se correspondan con un grado mayor de problemas conductuales.

7.2.4.1 CONSUMO DE SUSTANCIAS, CS, (García, Gracia y Lila, 2006)

El consumo de sustancias se mide por la frecuencia con la que el adolescente ha consumido en las últimas semanas tabaco, alcohol, marihuana, pastillas u otras sustancias. Las escalas de respuesta son de 1 («nada») a 4 («mucho»).

Está formada por 4 elementos y en nuestro trabajo, con un número total de 1113 casos validos que representan el 99,8% de la muestra, habiendo sido excluidos dos casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,731 aumentando ligeramente el resultado cuando nos hemos basado en los elementos tipificados hasta 0,742.

Tabla 139. Resumen del procesamiento de los casos para la Escala de Consumo de sustancias, CS, (García, Gracia y Lila, 2006)

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 1113 | 99,8 |
| Número de casos excluidos | 2 | ,2 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 140. Estadísticos de fiabilidad para la Escala de Consumo de sustancias, CS, (García, Gracia y Lila, 2006)

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,731 | ,742 | 4 |

Estos 4 elementos presentan una media de 1,362 con un rango de 0,624 siendo su varianza de 0,073. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *En las últimas semanas ¿has consumido algún otro tipo de drogas (pastillas, etc.)?* resultando una varianza en la escala de 3,875 con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,775.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *En las últimas semanas ¿has fumado cigarrillos?*, resultando una varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 1,921 siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,598.

Tabla 141. Estadísticos resumen de los elementos para la *Escala de Consumo de sustancias, CS*, (García, Gracia y Lila, 2006)

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|-------|--------|--------|-------|---------------|----------|---|
| Media de los elementos. | 1,362 | 1,048 | 1,671 | ,624 | 1,595 | ,073 | 4 |
| Varianza de los elementos. | ,488 | ,080 | ,798 | ,719 | 10,031 | ,103 | 4 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 5,45 con una varianza de 4,321 y una desviación típica de 2,079.

Tabla 142. Estadísticos para la *Escala de Consumo de sustancias, CS*, (García, Gracia y Lila, 2006)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|-------|----------|-------------------|--------------------|
| 5,45 | 4,321 | 2,079 | 4 |

7.2.4.2 CONDUCTA ANTISOCIAL, CA, (García, Gracia y Lila, 2006).

La conducta antisocial o conducta escolar disruptiva, indica la tendencia a practicar gamberradas en el colegio (véase García y Gracia, 2009). Se mide en dos entornos, los cinco primero ítems indican gamberradas en el colegio y los ocho siguientes conductas que implican hechos predelictivos o delictivos.

La conducta escolar disruptiva se midió con cinco elementos, con una escala de respuesta de 1 (“Nunca”) a 3 (“Dos o más veces”), que indicaban gamberradas en el colegio (e.g., “Pegar a alguien o participar en peleas dentro del colegio/instituto”). La delincuencia, con ocho elementos, con una escala de respuesta igual a la anterior (de 1, nunca, a 3, dos o más veces), que implicaban hechos pre-delictivos o delictivos (e.g., “Dañar inmobiliario público”).

Está formada por 13 elementos y en nuestro trabajo, con un número total de 1113 casos validos que representan el 99,8% de la muestra, habiendo sido excluidos dos casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,809 aumentando ligeramente el resultado cuando nos hemos basado en los elementos tipificados hasta 0,824

Tabla 143. Resumen del procesamiento de los casos para la *Escala de Conducta Antisocial, CA*, (García, Gracia y Lila, 2006)

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 1113 | 99,8 |
| Número de casos excluidos | 2 | ,2 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 144. Estadísticos de fiabilidad para la *Escala de Conducta Antisocial, CA*, (García, Gracia y Lila, 2006)

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,809 | ,824 | 13 |

Estos 13 elementos presentan una media de 1,302 con un rango de 0,591 siendo su varianza de 0,033. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Dañar el coche de los profesores* resultando una varianza en la escala de 17,192 con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,804.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Pelarse la clase*, resultando una varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 14,864 siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,805.

Tabla 145. Estadísticos resumen de los elementos para la *Escala de Conducta Antisocial, CA*, (García, Gracia y Lila, 2006)

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|-------|--------|--------|-------|---------------|----------|----|
| Media de los elementos. | 1,302 | 1,060 | 1,651 | ,591 | 1,558 | ,033 | 13 |
| Varianza de los elementos. | ,354 | ,089 | ,716 | ,627 | 8,051 | ,035 | 13 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 16,92 con una varianza de 18,177 y una desviación típica de 4,263.

Tabla 146. Estadísticos para la *Escala de Conducta Antisocial, CA*, (García, Gracia y Lila, 2006)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|-------|----------|-------------------|--------------------|
| 16,92 | 18,177 | 4,263 | 13 |

7.3 CONTEXTO SOCIAL

Finalmente para medir y valorar la influencia del contexto social se van a utilizar los siguientes 2 cuestionarios

7.3.1 CUESTIONARIO DE APOYO COMUNITARIO PERCIBIDO, ACP, (Gracia y Herrero, 2006; Herrero y Gracia, 2007).

Este cuestionario proporciona una medida de la integración y participación comunitaria así como un índice del apoyo percibido en organizaciones voluntarias de la comunidad -grupos sociales, clubes, asociaciones deportivas, comisiones de festejos, etc.-.

El cuestionario se compone de tres escalas, con categorías de respuesta que van de (1) *Totalmente en desacuerdo* a (5) *Totalmente de acuerdo*. Los índices de las tres escalas están codificados de manera que las puntuaciones más altas se correspondan con un grado mayor de apoyo comunitario percibido.

- **Integración Comunitaria.** Escala de 4 ítems que evalúa el sentimiento de pertenencia e identificación con la comunidad.

En nuestro trabajo, con un número total de 1110 casos validos que representan el 99,6 % de la muestra, habiendo sido excluidos cinco casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,637 aumentando ligeramente el resultado cuando nos hemos basado en los elementos tipificados hasta 0,644.

Tabla 147. Resumen del procesamiento de los casos para la *Escala de Integración Comunitaria* del Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido, ACP, (Gracia y Herrero, 2006; Herrero y Gracia, 2007)

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 1110 | 99,6 |
| Número de casos excluidos | 5 | ,4 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 148. Estadísticos de fiabilidad para la *Escala de Integración Comunitaria* del Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido, ACP, (Gracia y Herrero, 2006; Herrero y Gracia, 2007)

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,637 | ,644 | 4 |

Estos 4 elementos presentan una media de 3,301 con un rango de 0,459 siendo su varianza de 0,038. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Nuestras opiniones son bien recibidas en nuestro barrio* resultando una varianza en la escala de 6,371 con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,569.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *En mi familia nos sentimos identificados con nuestro barrio*, resultando una varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 5,320 siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,499.

Tabla 149. Estadísticos resumen de los elementos para la Escala de Integración Comunitaria del Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido, ACP, (Gracia y Herrero, 2006; Herrero y Gracia, 2007)

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|-------|--------|--------|-------|---------------|----------|---|
| Media de los elementos. | 3,301 | 3,084 | 3,543 | ,459 | 1,149 | ,038 | 4 |
| Varianza de los elementos. | 1,191 | ,811 | 1,383 | 1,705 | 1,705 | ,070 | 4 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 13,20 con una varianza de 9,122 y una desviación típica de 3,020.

Tabla 150. Estadísticos para la Escala de Integración Comunitaria del Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido, ACP, (Gracia y Herrero, 2006; Herrero y Gracia, 2007)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|-------|----------|-------------------|--------------------|
| 13,20 | 9,122 | 3,020 | 4 |

- **Participación Comunitaria.** Escala de 5 ítems que evalúa el grado de implicación en las actividades sociales de la comunidad.

En nuestro trabajo, con un número total de 1108 casos validos que representan el 99,4 % de la muestra, habiendo sido excluidos siete casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,851 aumentando ligeramente el resultado cuando nos hemos basado en los elementos tipificados hasta 0,855.

Tabla 151. Resumen del procesamiento de los casos para la *Escala de Participación Comunitaria* del Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido, ACP, (Gracia y Herrero, 2006; Herrero y Gracia, 2007)

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 1108 | 99,4 |
| Número de casos excluidos | 7 | ,6 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 152. Estadísticos de fiabilidad para la *Escala de Participación Comunitaria* del Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido, ACP, (Gracia y Herrero, 2006; Herrero y Gracia, 2007)

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,851 | ,855 | 5 |

Estos 5 elementos presentan una media de 2,717 con un rango de 0,672 siendo su varianza de 0,069. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Mi familia no participa en las actividades de nuestro barrio* resultando una varianza en la escala de 16,737 con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,877.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Mi familia participa en actividades sociales de nuestro barrio*, resultando una varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 14,717 siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,783.

Tabla 153. Estadísticos resumen de los elementos para la *Escala de Participación Comunitaria* del Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido, ACP, (Gracia y Herrero, 2006; Herrero y Gracia, 2007)

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|-------|--------|--------|-------|---------------|----------|---|
| Media de los elementos. | 2,717 | 2,440 | 3,112 | ,672 | 1,276 | ,069 | 5 |
| Varianza de los elementos. | 1,502 | 1,368 | 1,778 | ,410 | 1,299 | ,025 | 5 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 13,59 con una varianza de 23,551 y una desviación típica de 4,853.

Tabla 154. Estadísticos para la Escala de Participación Comunitaria del Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido, ACP, (Gracia y Herrero, 2006; Herrero y Gracia, 2007)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|-------|----------|-------------------|--------------------|
| 13,59 | 23,551 | 4,853 | 5 |

- **Organizaciones Comunitarias.** Escala de 5 ítems que evalúa el grado de apoyo que la persona percibe en las organizaciones voluntarias de la comunidad.

En nuestro trabajo, con un número total de 1106 casos validos que representan el 99,2 % de la muestra, habiendo sido excluidos nueve casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,866 disminuyendo ligeramente el resultado cuando nos hemos basado en los elementos tipificados hasta 0,865

Tabla 155. Resumen del procesamiento de los casos para la Escala de Organizaciones Comunitaria del Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido, ACP, (Gracia y Herrero, 2006; Herrero y Gracia, 2007)

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 1106 | 99,2 |
| Número de casos excluidos | 9 | ,8 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 156. Estadísticos de fiabilidad para la Escala de Organizaciones Comunitaria del Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido, ACP, (Gracia y Herrero, 2006; Herrero y Gracia, 2007)

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,866 | ,865 | 5 |

Estos 5 elementos presentan una media de 2,962 con un rango de 0,389 siendo su varianza de 0,030. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Mi familia no participa en las actividades de nuestro barrio* resultando una varianza en la escala de 15,707 con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,870.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Mi familia encuentra una forma de mejorar el estado de ánimo*, resultando una varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 13,881 siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,820.

Tabla 157. Estadísticos resumen de los elementos para la Escala de *Organizaciones Comunitaria* del Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido, ACP, (Gracia y Herrero, 2006; Herrero y Gracia, 2007)

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|-------|--------|--------|-------|---------------|----------|---|
| Media de los elementos. | 2,962 | 2,768 | 3,156 | ,389 | 1,140 | ,030 | 5 |
| Varianza de los elementos. | 1,347 | 1,280 | 1,390 | ,110 | 1,086 | ,002 | 5 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 14,81 con una varianza de 21,918 y una desviación típica de 4,682.

Tabla 158. Estadísticos de la Escala de *Organizaciones Comunitaria* del Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido, ACP, (Gracia y Herrero, 2006; Herrero y Gracia, 2007)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|-------|----------|-------------------|--------------------|
| 14,81 | 21,918 | 4,682 | 5 |

7.3.2 COHESIÓN Y DESORDEN SOCIAL EN EL BARRIO, CDS, (Sampson, Raudenbush y Earls, 1997).

Este cuestionario se refiere al desorden percibido o informado por los adolescentes. Para la medida de esta variable se adaptó la escala de violencia en el barrio de Sampson, Raudenbush y Earls (1997), de tal modo que nos proporciona tres índices: *cohesión social*, *desorden social* y *seguridad*.

En esta escala se pregunta si en los últimos seis meses se han producido en el barrio de residencia alguna de las siguientes situaciones: peleas con armas, discusiones violentas entre vecinos, peleas entre bandas, agresiones sexuales o violaciones, y robos o asaltos a casas. La presencia de cada una de esas situaciones se suma para obtener una puntuación global de violencia percibida en el barrio con un rango de 0 a 5.

Estas variables nos van a permitir determinar si un entorno social puede ser considerado como favorable o desfavorable.

Las tres escalas están codificadas de manera que las puntuaciones más altas implican mayor cohesión social, desorden social y seguridad, respectivamente.

7.3.2.1 COHESIÓN SOCIAL

Está formada por 4 elementos y en nuestro trabajo, con un número total de 1111 casos válidos que representan el 99,6% de la muestra, habiendo sido excluidos cuatro casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,622 obteniendo el mismo resultado cuando nos hemos basado en los elementos tipificados.

Tabla 159. Resumen del procesamiento de los casos para la Escala de *Cohesión Social* del Cuestionario de *Cohesión y Desorden Social* en el Barrio, (Sampson, Raudenbush y Earls, 1997)

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 1111 | 99,6 |
| Número de casos excluidos | 4 | ,4 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 160. Estadísticos de fiabilidad para la Escala de *Cohesión Social* del Cuestionario de *Cohesión y Desorden Social* en el Barrio, (Sampson, Raudenbush y Earls, 1997)

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,622 | ,622 | 4 |

Estos 4 elementos presentan una media de 2,874 con un rango de 0,932 siendo su varianza de 0,172. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *En mi barrio viven personas con maneras muy distintas de pensar (no comparten los mismos valores)* resultando una varianza en la escala de 5,864 con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,662.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Es un barrio muy unido*, resultando una varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 4,753 siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,450.

Tabla 161. Estadísticos resumen de los elementos para la Escala de *Cohesión Social* del Cuestionario de Cohesión y Desorden Social en el Barrio, (Sampson, Raudenbush y Earls, 1997)

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|-------|--------|--------|-------|---------------|----------|---|
| Media de los elementos. | 2,874 | 2,420 | 3,352 | ,932 | 1,385 | ,172 | 4 |
| Varianza de los elementos. | 1,110 | 1,162 | 1,162 | ,118 | 1,113 | ,002 | 4 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 16,92 con una varianza de 8,315 y una desviación típica de 2,884.

Tabla 162. Estadísticos de la Escala de *Cohesión Social* del Cuestionario de Cohesión y Desorden Social en el Barrio, (Sampson, Raudenbush y Earls, 1997)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|-------|----------|-------------------|--------------------|
| 11,49 | 8,315 | 2,884 | 4 |

7.3.2.2 DESORDEN SOCIAL

Está formada por 5 elementos y en nuestro trabajo, con un número total de 1107 casos válidos que representan el 99,3 % de la muestra, habiendo sido excluidos ocho casos, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,699 aumentando el resultado cuando nos hemos basado en los elementos tipificados hasta 0,727.

Tabla 163. Resumen del procesamiento de los casos para la Escala de *Desorden Social* del Cuestionario de Cohesión y Desorden Social en el Barrio, (Sampson, Raudenbush y Earls, 1997)

| | N | % |
|---------------------------|------|-------|
| Número de casos válidos | 1117 | 99,3 |
| Número de casos excluidos | 8 | ,7 |
| TOTAL | 1115 | 100,0 |

Tabla 164. Estadísticos de fiabilidad para la Escala de *Desorden Social* del Cuestionario de Cohesión y Desorden Social en el Barrio, (Sampson, Raudenbush y Earls, 1997)

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | Núm. de elementos. |
|------------------|--|--------------------|
| ,699 | ,727 | 5 |

Estos 5 elementos presentan una media de 4,169 con un rango de 0,218 siendo su varianza de 0,009. El elemento que provoca un mayor aumento de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Agresiones sexuales o*

violaciones resultando una varianza en la escala de 1,175 con un índice alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,654.

En el extremo opuesto tenemos que el elemento que provoca una menor disminución de la varianza, si se eliminase dicho elemento de la escala total, es el correspondiente a *Discusiones violentas entre vecinos*, resultando una varianza en la escala, si se eliminase ese elemento de 0,935 siendo el alfa de Cronbach resultante si eliminamos el elemento de 0,654.

Tabla 165. Estadísticos resumen de los elementos para la Escala de *Desorden Social* del Cuestionario de Cohesión y Desorden Social en el Barrio, (Sampson, Raudenbush y Earls, 1997)

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza | N |
|----------------------------|-------|--------|--------|-------|---------------|----------|---|
| Media de los elementos. | 4,169 | 4,071 | 4,289 | ,218 | 1,053 | ,009 | 5 |
| Varianza de los elementos. | ,133 | ,066 | ,206 | ,139 | 3,101 | ,004 | 5 |

Con respecto a los estadísticos de la Escala presentan una media de 20,84 con una varianza de 1,509 y una desviación típica de 1,228.

Tabla 166. Estadísticos de la Escala de *Desorden Social* del Cuestionario de Cohesión y Desorden Social en el Barrio, (Sampson, Raudenbush y Earls, 1997)

| Media | Varianza | Desviación Típica | Núm. de elementos. |
|-------|----------|-------------------|--------------------|
| 20,84 | 1,509 | 1,228 | 5 |

8. ANÁLISIS DIFERENCIAL DE LOS DATOS

En el segundo apartado general de resultados se ha procedido a realizar el análisis diferencial de los datos, a fin de comprobar cómo se relacionan las variables del estudio. Primeramente se ha realizado un análisis factorial con todas las escalas que evalúan las prácticas parentales utilizadas en esta investigación, para ver cómo se sitúan, en las dos dimensiones de la socialización (aceptación/implicación y severidad/imposición). Posteriormente se han aplicado cuatro diseños factoriales multivariados (García et al., 1999) considerando como variables independientes: los estilos parentales de socialización, el sexo, la edad de los participantes, la estructura familiar, y el nivel educativo de los padres respectivamente y como variables dependientes los diferentes conjuntos de criterios (autoconcepto, ajuste psicológico, competencia personal, problemas de conducta, y percepción de riesgo en el barrio).

Para el análisis de las relaciones entre los estilos parentales de socialización y los problemas conductuales evaluados, es necesario, en primer lugar, obtener las medidas globales en las dos dimensiones principales del modelo de socialización. A partir de estas medidas se tipifica el estilo de socialización parental como autoritativo, indulgente, autoritario o negligente.

Los diferentes estilos de socialización se definieron partiendo la muestra por la mediana (percentil 50) en cada eje del modelo bidimensional, teniendo en cuenta además, el sexo y la edad de los participantes; ya que las escalas de las variables que se utilizan para definir los ejes, suelen variar según estas variables demográficas (Musitu y García, 2001).

Se optó por este procedimiento, porque el sistema de partición por los terciles (percentiles 33 y 66) implica una pérdida de tamaño muestral y, por ende, de la potencia. Existe evidencia de que los resultados que se obtienen, dicotomizando la muestra a partir de la mediana, son similares a los obtenidos por el sistema de partición por los terciles (véase Chao, 2001, p. 1836; Kremers, Brug, Vries y Engels, 2003, p. 46). Ambos sistemas únicamente asumen el supuesto de orden dentro de la muestra analizada (véase Frick, 1996), de manera que el estilo que indica una categoría, es mayor o menor que el de otras categorías, en uno de los ejes.

De este modo, las familias autoritativas son las que puntúan por encima del percentil 50 en ambas dimensiones, las familias indulgentes puntúan por debajo del percentil 50 en severidad/imposición y por encima de éste en aceptación/ implicación, las familias autoritarias puntúan por encima del percentil 50 en severidad/imposición y por debajo en aceptación/implicación; por último, las familias negligentes puntúan por debajo del percentil 50 en ambas dimensiones.

Para analizar las relaciones entre la percepción de riesgo en el barrio y los problemas de conducta, se utilizó el mismo procedimiento de partición por la mediana (percentil 50) para obtener dos grupos diferenciados: alta percepción de riesgo en el barrio vs. baja percepción de riesgo en el barrio.

Una vez tratados estadísticamente los datos, se analizaron las prácticas parentales acorde con el modelo bidimensional con cuatro tipologías, se relacionaron los cuatro estilos de socialización con los criterios de ajuste de los hijos, aplicando las técnicas estadísticas básicas para el contraste estadístico de las hipótesis, mediante secuencias de MANOVAs, ANOVAs y pruebas de Bonferroni y finalmente, a fin de determinar si se producirían cambios en la zona de alto riesgo, entre los estilos de socialización y los criterios de ajuste, se siguió el mismo sistema que se aplicó en el punto segundo; MANOVAs, ANOVAs y pruebas de Bonferroni.

8.1ANÁLISIS FACTORIAL

Se ha realizado un análisis factorial con todas las escalas que evalúan las prácticas parentales utilizadas en esta investigación, para ver cómo se sitúan en las dos dimensiones de la socialización (aceptación/implicación y severidad/imposición). Para ello hemos realizado un análisis factorial con extracción de ejes principales sin rotación y con rotación posterior en los ejes cartesianos de 10° y rotación de abscisas.

Los factores extraídos explican el 26,79% y el 13, 81% de la varianza respectivamente. En el primer factor saturan de forma positiva la implicación (0,744), rigidez/supervisión (0,421), el cariño emocional (0,715), el afecto (0,701), y el diálogo (0,606), y negativamente el control psicológico (-0,593), el rechazo (-0,657), la indiferencia (-0,561), la displicencia (-0,528) y la coerción física (-0,316). En el segundo factor saturan positivamente la (sobre) protección (0,619), la coerción verbal (0,508) y la privación (0,538).

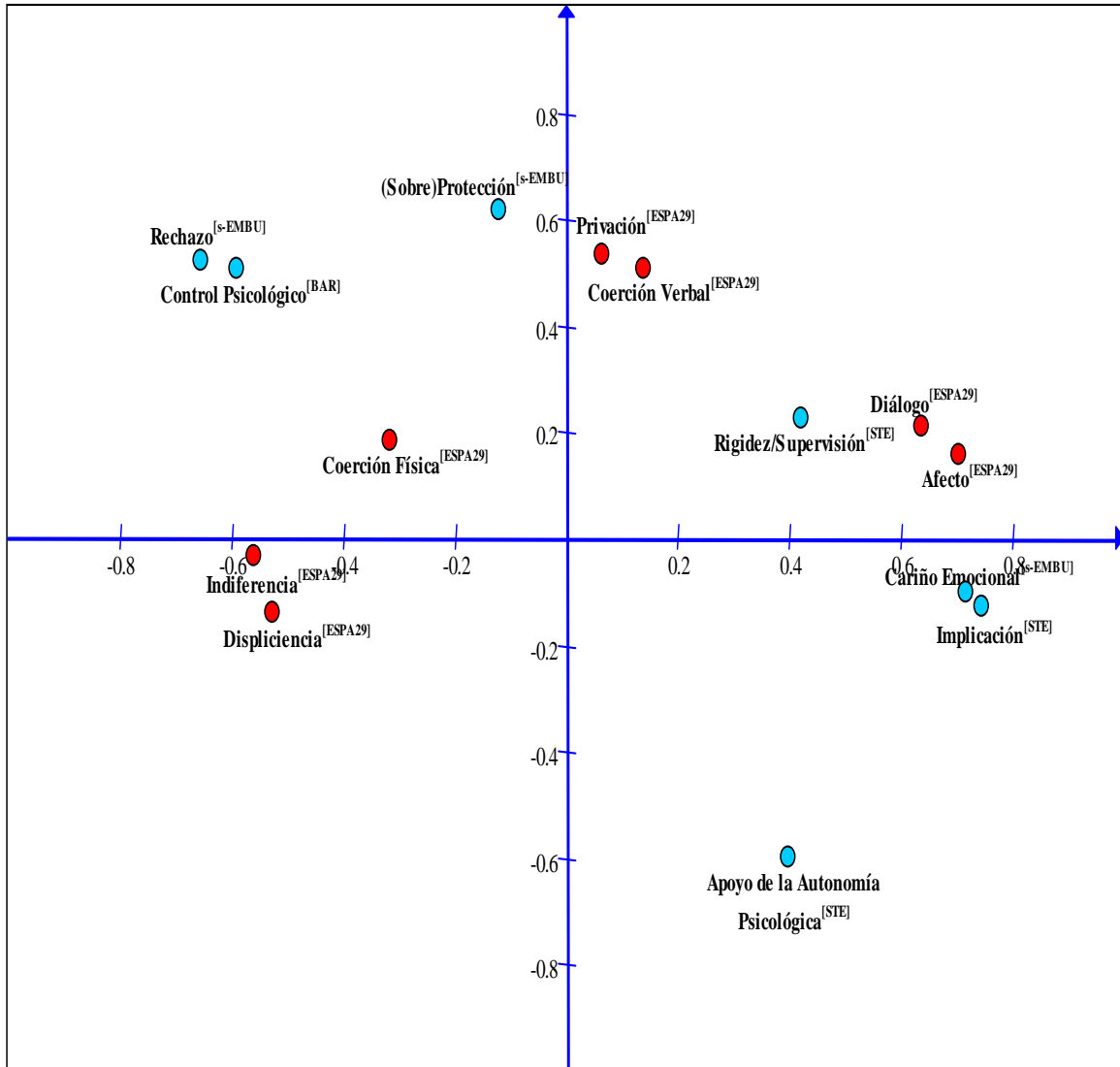
Tabla 167. Análisis factorial con extracción de ejes principales sin rotación. Rotación posterior en los ejes cartesianos de 10° y rotación de abscisas. Saturaciones del análisis factorial

| Escala | F1 | F2 |
|---|-----------|-----------|
| Implicación ^[STE] | 0,710 | -0,253 |
| Apoyo de la Autonomía Psicológica ^[STE] | 0,287 | -0,657 |
| Rigidez/Supervisión ^[STE] | 0,454 | 0,152 |
| Control Psicológico ^[BAR] | -0,496 | 0,604 |
| Rechazo ^[s-EMBU] | -0,556 | 0,630 |
| Cariño Emocional ^[s-EMBU] | 0,687 | -0,223 |
| (Sobre)Protección ^[s-EMBU] | -0,013 | 0,631 |
| Afecto ^[ESPA29] | 0,718 | 0,036 |
| Indiferencia ^[ESPA29] | -0,558 | 0,066 |
| Diálogo ^[ESPA29] | -0,544 | -0,044 |
| Displuencia ^[ESPA29] | 0,223 | 0,477 |
| Coerción verbal ^[ESPA29] | -0,279 | 0,240 |
| Coerción física ^[ESPA29] | 0,155 | 0,518 |
| Privación ^[ESPA29] | 0,633 | 0,100 |
| Autovalores | 4,271 | 2,540 |
| Porcentaje de varianza | 26,788 | 13,809 |

Tabla 168. Saturaciones rotadas en los ejes cartesianos de 10° y en el eje de las abscisas

| Escala | F1 | F2 |
|---|-----------|-----------|
| Implicación ^[STE] | 0,744 | -0,126 |
| Apoyo de la Autonomía Psicológica ^[STE] | 0,397 | -0,597 |
| Rigidez/Supervisión ^[STE] | 0,421 | 0,229 |
| Control Psicológico ^[BAR] | -0,593 | 0,509 |
| Rechazo ^[s-EMBU] | -0,657 | 0,524 |
| Cariño Emocional ^[s-EMBU] | 0,715 | -0,100 |
| (Sobre)Protección ^[s-EMBU] | -0,122 | 0,619 |
| Afecto ^[ESPA29] | 0,701 | 0,160 |
| Indiferencia ^[ESPA29] | -0,561 | -0,032 |
| Diálogo ^[ESPA29] | 0,606 | 0,208 |
| Displuencia ^[ESPA29] | -0,528 | -0,138 |
| Coerción verbal ^[ESPA29] | 0,137 | 0,508 |
| Coerción física ^[ESPA29] | -0,316 | 0,188 |
| Privación ^[ESPA29] | 0,063 | 0,538 |

Gráfico 6. Análisis factorial con extracción de ejes principales sin rotación. Rotación posterior en los ejes cartesianos de 10° y rotación de abscisas. Saturaciones del análisis factorial



8.2 DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTILOS PARENTALES DE SOCIALIZACIÓN FAMILIAR

Tabla 169. Distribución de los estilos de socialización familiar, medias y desviaciones típicas en los dos ejes.

| | Total | Indulgente | Autorizativo | Autoritario | Negligente |
|-------------------------------|--------------|-------------------|---------------------|--------------------|-------------------|
| Frecuencia | 1115 | 243 | 311 | 248 | 306 |
| Porcentaje | 100 | 21,9 | 27,9 | 22,2 | 27,6 |
| Aceptación/Implicación | | | | | |
| Media | 3,087 | 3,442 | 3,479 | 2,723 | 2,699 |
| <i>DT</i> | 0,463 | 0,232 | 0,252 | 0,271 | 0,313 |
| Severidad/Imposición | | | | | |
| Media | 1,753 | 1,456 | 2,052 | 2,026 | 1,465 |
| <i>DT</i> | 0,365 | 0,168 | 0,271 | 0,254 | 0,167 |

Nota. Las puntuaciones en aceptación/implicación y severidad/imposición oscilan de 1 a 4.

A fin de poder clasificar el estilo de socialización de los padres, los adolescentes responden con una escala de cuatro puntos (desde 1, que significa nunca, hasta 4, que significa siempre) sobre cuáles son las prácticas o actuaciones de sus padres después de que se produzca alguna de las situaciones importantes para la socialización de los hijos que analiza el ESPA29.

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 (“afecto”, “diálogo”, “indiferencia”, y “displicencia”) y Severidad/Imposición (“coerción verbal”, “coerción física”, y “privación”). De este modo, con estas valoraciones se obtiene una medida global en las dimensiones del modelo de socialización: *Aceptación/Implicación* y *Severidad/Imposición*. El índice familiar de *aceptación/implicación* se obtiene por lo tanto, promediando las respuestas de los dos padres en afecto, diálogo, indiferencia y displicencia. El índice familiar de *severidad/imposición* se obtiene promediando las respuestas de los dos padres en coerción verbal, coerción física y 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.

Los dos índices familiares fluctúan entre 1 y 4 puntos de manera que las puntuaciones mayores expresan mayor grado de aceptación/implicación y de severidad/imposición. A mayor puntuación en aceptación/implicación en mayor grado los padres refuerzan la conducta obediente de sus hijos mediante el afecto y corrigen la conducta desobediente mediante el razonamiento. A mayor puntuación en severidad/imposición en mayor grado los padres corrigen la conducta desobediente de sus hijos imponiendo reprimendas verbales, castigos físicos y retirándoles privilegios.

En nuestro estudio, se realizó un análisis de la potencia a priori, a fin de determinar el tamaño de la muestra, presumiendo un tamaño del efecto bajo-medio ($f = 0,125$; estimado con los ANOVAs de Lamborn et al., 1991, pp. 1057 – 1060), con una potencia de 0,95 ($\alpha = 0,05$; $1 - \beta = 0,95$) para las pruebas F univariadas entre los cuatro estilos parentales, obteniéndose que la muestra tendría que tener un tamaño mínimo de 1104 participantes (Erdfelder, Faul y Buchner, 1996; Faul, Erdfelder, Buchner y Lang, 2009; Faul, Erdfelder, Lang y Buchner, 2007; García et al., 2008).

Siendo la muestra de nuestro estudio de 1115 sujetos, tras analizar la misma, vemos que el estilo predominante es el estilo autorizativo (27,9 % de la muestra), seguido del estilo negligente (27,6 % de la muestra), después el estilo autoritario (22,2 % de la muestra), y por último el estilo indulgente (21,9 % de la muestra).

A la hora de analizar cada una de las dos dimensiones, se observa que en los cuatro estilos predomina la dimensión de Aceptación/Implicación, siendo los estilos autorizativo ($M = 3,479$, $DT = 0,252$) e Indulgente ($M = 3,442$, $DT = 0,232$) los que más puntúan en esta dimensión, seguidas del estilo autoritario ($M = 2,723$, $DT = 0,271$) y por último del estilo negligente ($M = 2,699$, $DT = 0,313$).

Con respecto a la dimensión de Severidad/Imposición, el estilo de socialización que mas alto puntúa en esta dimensión es el estilo autorizativo ($M = 2,052$, $DT = 0,271$) seguido del estilo autoritario ($M = 2,026$, $DT = 0,254$), estilo negligente ($M = 1,465$, $DT = 0,167$) y por último el estilo indulgente ($M = 1,456$, $DT = 0,168$).

Una vez distribuida la muestra acorde los estilos de socialización, vamos a analizar la relación que mantienen las prácticas educativas parentales y los estilos de socialización parental, con el desarrollo adolescente, analizando la relación entre los estilos parentales de socialización y diversos criterios de ajuste psicosocial de los hijos realizando para ello diversos MANOVAS factoriales.

8.3 MANOVAS REALIZADOS

En esta parte del análisis diferencial, se han aplicado cuatro diseños factoriales multivariados considerando los estilos de socialización parental, el nivel de riesgo percibido en el barrio, el sexo, la edad, el nivel de estudios de los padres y la estructura familiar, con cada uno de los conjuntos de variables criterio (autoconcepto, ajuste psicológico, problemas de conducta y competencia personal).

8.3.1 MANOVAS FACTORIALES PARA EL AUTOCONCEPTO

Los primeros MANOVAs aplicados con el autoconcepto mostraron diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales de estilo parental de socialización, nivel de riesgo percibido en el barrio, sexo, edad, nivel de estudios de los padres y estructura familiar, no obteniéndose ningún efecto de interacción estadísticamente significativo.

Tabla 170. Dos MANOVAs factoriales ($4^a \times 2^b \times 2^c$, $4^a \times 2^b \times 2^d$) para *autoconcepto*.

| FUENTE DE VARIACIÓN | AUTOCONCEPTO | | | | |
|----------------------------------|--------------|--------|--------------|--------------|------------|
| | Λ | F | gl_{entre} | gl_{error} | p |
| (A) Estilo Parental ^a | 0,853 | 11,841 | 15,000 | 2995,609 | < 0,001*** |
| (B) Riesgo Barrio ^b | 0,988 | 2,560 | 5,000 | 1085,000 | 0,026* |
| (C) Sexo ^c | 0,840 | 41,392 | 5,000 | 1085,000 | < 0,001*** |
| A x B | 0,988 | 0,860 | 15,000 | 2995,609 | 0,610 |
| A x C | 0,994 | 0,428 | 15,000 | 2995,609 | 0,972 |
| B x C | 0,995 | 1,109 | 5,000 | 1085,000 | 0,354 |
| A x B x C | 0,983 | 1,267 | 15,000 | 2995,609 | 0,214 |
| (A) Estilo Parental ^a | 0,849 | 12,222 | 15,000 | 2998,369 | < 0,001*** |
| (B) Riesgo Barrio ^b | 0,990 | 2,289 | 5,000 | 1086,000 | 0,044* |
| (D) Edad ^d | 0,983 | 3,817 | 5,000 | 1086,000 | 0,002** |
| A x B | 0,990 | 0,715 | 15,000 | 2998,369 | 0,771 |
| A x D | 0,978 | 1,626 | 15,000 | 2998,369 | 0,059 |
| B x D | 0,997 | 0,739 | 5,000 | 1086,000 | 0,594 |
| A x B x D | 0,986 | 0,998 | 15,000 | 2998,369 | 0,454 |

^a a_1 , indulgente, a_2 , autorizativo, a_3 , autoritario, a_4 , negligente. ^b b_1 , alta percepción de riesgo en el barrio, b_2 , baja percepción de riesgo en el barrio. ^c c_1 , hombres, c_2 , mujeres. ^d d_1 , 12 - 14 años, d_2 , 15 - 17 años.

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Tabla 171. Dos MANOVAs factoriales ($4^a \times 2^b \times 2^e$, $4^a \times 2^b \times 2^f$) para *autoconcepto*.

| FUENTE DE VARIACIÓN | AUTOCONCEPTO | | | | |
|--------------------------------------|--------------|--------|--------------|--------------|------------|
| | Λ | F | gl_{entre} | gl_{error} | p |
| (A) Estilo Parental ^a | 0,870 | 10,089 | 15,000 | 2923,834 | < 0,001*** |
| (B) Riesgo Barrio ^b | 0,986 | 2,980 | 5,000 | 1059,000 | 0,011* |
| (E) Estudios ^e | 0,978 | 4,836 | 5,000 | 1059,000 | < 0,001*** |
| A x B | 0,984 | 1,169 | 15,000 | 2923,834 | 0,289 |
| A x E | 0,978 | 1,570 | 15,000 | 2923,834 | 0,074 |
| B x E | 0,991 | 1,899 | 5,000 | 1059,000 | 0,092 |
| A x B x E | 0,988 | 0,865 | 15,000 | 2923,834 | 0,605 |
| (A) Estilo Parental ^a | 0,903 | 7,524 | 15,000 | 2998,369 | < 0,001*** |
| (B) Riesgo Barrio ^b | 0,989 | 2,350 | 5,000 | 1086,000 | 0,039* |
| (F) Estructura Familiar ^f | 0,979 | 4,611 | 5,000 | 1086,000 | < 0,001*** |
| A x B | 0,985 | 1,097 | 15,000 | 2998,369 | 0,353 |
| A x F | 0,992 | 0,614 | 15,000 | 2998,369 | 0,866 |
| B x F | 0,995 | 1,036 | 5,000 | 1086,000 | 0,395 |
| A x B x F | 0,983 | 1,248 | 15,000 | 2998,369 | 0,227 |

^a a_1 , indulgente, a_2 , autorizativo, a_3 , autoritario, a_4 , negligente. ^b b_1 , alta percepción de riesgo en el barrio, b_2 , baja percepción de riesgo en el barrio. ^e e_1 , padres sin terminar bachillerato, e_2 , padres con bachillerato o más. ^f f_1 , familia intacta, f_2 , otras estructuras.

* $p < 0,05$, *** $p < 0,001$

A continuación se analizan los efectos principales.

Tabla 172. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores *F* y prueba de Bonferroni entre estilos de socialización familiar y autoconcepto

| | ESTILO PARENTAL | | | | <i>F</i> |
|---------------------|-------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------|
| | Indulgente | Autorizativo | Autoritario | Negligente | |
| AUTOCONCEPTO | | | | | <i>F</i> (3, 1104) |
| A. Académico | 6,788 ¹ (1,945) | 6,693 ¹ (1,982) | 5,792 ² (2,054) | 6,102 ² (2,049) | 14,798*** |
| A. Social | 7,399 ¹ (1,464) | 7,405 ¹ (1,547) | 7,022 ² (1,616) | 7,102 (1,597) | 4,417** |
| A. Emocional | 5,877 (1,817) | 5,601 (1,890) | 5,497 (1,867) | 5,640 (1,903) | 1,813 |
| A. Familiar | 8,816 ¹ (1,166) | 8,473 ¹ (1,350) | 7,017 ^{2b} (2,041) | 7,631 ^{2a} (1,845) | 63,679*** |
| A. Físico | 5,905 (1,973) | 5,988 ¹ (1,894) | 5,571 (2,032) | 5,485 ² (1,974) | 4,551** |

$\alpha = 0,05$; $1 > 2$; $a > b$. ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Al analizar la relación entre los estilos parentales y la variable de autoconcepto, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en autoconcepto académico, $F(3, 1104) = 14,798$, $p < 0,001$, autoconcepto social, $F(3, 1104) = 4,417$, $p < 0,01$, autoconcepto familiar, $F(3, 1104) = 63,679$, $p < 0,001$, y autoconcepto físico, $F(3, 1104) = 4,551$, $p < 0,01$, en función del estilo parental de socialización.

Las pruebas de Bonferroni ($\alpha = 0,05$) indicaron que el mejor autoconcepto académico y familiar se correspondía con los hijos de familias indulgentes y autorizativas en comparación con los hijos de padres autoritarios y negligentes (respectivamente, autoconcepto académico: $M = 6,788$, $DT = 1,945$, $M = 6,693$, $DT = 1,982$, vs. $M = 5,792$, $DT = 2,054$, $M = 6,102$, $DT = 2,049$; autoconcepto familiar: $M = 8,816$, $DT = 1,166$, $M = 8,473$, $DT = 1,350$, vs. $M = 7,017$, $DT = 2,041$, $M = 7,631$, $DT = 1,845$).

En autoconcepto social, los hijos de familias indulgentes y autorizativas obtuvieron las mejores puntuaciones en comparación con los hijos de padres autoritarios ($M = 7,399$, $DT = 1,464$, $M = 7,405$, $DT = 1,547$, vs. $M = 7,022$, $DT = 1,616$).

Por último, en la dimensión física del autoconcepto, los hijos que definieron a sus padres como autorizativos obtuvieron las mejores puntuaciones en comparación con los hijos de padres negligentes ($M = 5,988$, $DT = 1,894$, vs. $M = 5,485$, $DT = 1,974$).

Tabla 173. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre percepción de riesgo en el barrio y autoconcepto

| | RIESGO EN EL BARRIO | | |
|---------------------|---------------------|---------|--------------|
| | Alto | Bajo | F |
| AUTOCONCEPTO | | | $F(1, 1108)$ |
| A. Académico | 6,178 | 6,510 | 7,383** |
| | (2,050) | (2,025) | |
| A. Social | 7,242 | 7,222 | 0,043 |
| | (1,505) | (1,623) | |
| A. Emocional | 5,579 | 5,572 | 1,406 |
| | (1,863) | (1,892) | |
| A. Familiar | 7,792 | 8,169 | 12,721*** |
| | (1,797) | (1,729) | |
| A. Físico | 5,765 | 5,722 | 0,131 |
| | (1,990) | (1,950) | |

** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Cuando relacionamos la relación existente entre la Percepción de riesgo en el barrio y el autoconcepto, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en autoconcepto académico, $F(1, 1108) = 7,383$, $p < 0,01$, y autoconcepto familiar, $F(1, 1108) = 12,721$, $p < 0,001$.

En ambas dimensiones, los adolescentes que percibían bajo riesgo en el barrio de residencia obtuvieron mejores puntuaciones que los adolescentes que percibían alto riesgo en el barrio (autoconcepto académico: $M = 6,510$, $DT = 2,025$, vs. $M = 6,178$, $DT = 2,050$; autoconcepto familiar: $M = 8,169$, $DT = 1,729$, vs. $M = 7,792$, $DT = 1,797$).

Tabla 174. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre *sexo* y *autoconcepto*

| | SEXO | | |
|---------------------|------------------|------------------|--------------|
| | Hombre | Mujer | F |
| AUTOCONCEPTO | | | $F(1, 1111)$ |
| A. Académico | 5,931 (2,036) | 6,658 (1,997) | 35,695*** |
| A. Social | 7,195 (1,559) | 7,261 (1,566) | 0,494 |
| A. Emocional | 6,128 (1,858) | 5,286 (1,812) | 57,969*** |
| A. Familiar | 7,878 (1,862) | 8,071 (1,693) | 3,248 |
| A. Físico | 6,273 (1,937) | 5,332 (1,906) | 65,655*** |

*** $p < 0,001$

Cuando relacionamos la variable *sexo* con respecto al *autoconcepto*, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en autoconcepto académico, $F(1, 1111) = 35,695$, $p < 0,001$, autoconcepto emocional, $F(1, 1111) = 57,969$, $p < 0,001$, y autoconcepto físico, $F(1, 1111) = 65,655$, $p < 0,001$.

Las mujeres obtuvieron las mejores puntuaciones en autoconcepto académico ($M = 6,658$, $DT = 1,997$, vs. $M = 5,931$, $DT = 2,036$); mientras que los hombres obtuvieron las mejores puntuaciones en autoconcepto emocional y físico (autoconcepto emocional: $M = 6,128$, $DT = 1,858$, vs. $M = 5,286$, $DT = 1,812$; autoconcepto físico: $M = 6,273$, $DT = 1,937$, vs. $M = 5,332$, $DT = 1,906$).

Tabla 175. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre *edad* y *autoconcepto*

| | EDAD | | |
|---------------------|------------------|------------------|--------------|
| | 12 – 14 años | 15 – 17 años | F |
| AUTOCONCEPTO | | | $F(1, 1112)$ |
| A. Académico | 6,527 (2,028) | 6,204 (2,049) | 6,878** |
| A. Social | 7,232 (1,577) | 7,227 (1,559) | 0,003 |
| A. Emocional | 5,669 (1,885) | 5,635 (1,876) | 0,089 |
| A. Familiar | 8,196 (1,716) | 7,825 (1,794) | 12,204*** |
| A. Físico | 5,918 (2,006) | 5,602 (1,939) | 7,064** |

** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Al analizar la relación existente entre la edad y el autoconcepto, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en autoconcepto académico, $F(1, 1112) = 6,878$, $p < 0,01$, autoconcepto familiar, $F(1, 1112) = 12,204$, $p < 0,001$, y autoconcepto físico, $F(1, 1112) = 7,064$, $p < 0,01$.

En todas las dimensiones, los adolescentes entre 12 y 14 años obtuvieron mejores puntuaciones que los adolescentes entre 15 y 17 años (respectivamente, autoconcepto académico: $M = 6,527$, $DT = 2,028$, vs. $M = 6,204$, $DT = 2,049$; autoconcepto familiar: $M = 8,196$, $DT = 1,716$, vs. $M = 7,825$, $DT = 1,794$; autoconcepto físico: $M = 5,918$, $DT = 2,006$, vs. $M = 5,602$, $DT = 1,939$).

Tabla 176. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre nivel de estudios de los padres y autoconcepto

| | ESTUDIOS | | |
|---------------------|------------------|------------------|--------------|
| | < Bachiller | ≥ Bachiller | F |
| AUTOCONCEPTO | | | $F(1, 1112)$ |
| A. Académico | 6,097 (2,192) | 6,472 (1,972) | 7,646** |
| A. Social | 7,282 (1,596) | 7,227 (1,541) | 0,289 |
| A. Emocional | 5,541 (1,879) | 5,699 (1,867) | 1,625 |
| A. Familiar | 7,924 (1,906) | 8,023 (1,702) | 0,705 |
| A. Físico | 5,432 (2,108) | 5,882 (1,895) | 11,947** |

** $p < 0,01$

Con respecto al nivel de estudios de los padres, al analizar su relación con el autoconcepto, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en autoconcepto académico, $F(1, 1112) = 7,646$, $p < 0,01$, y autoconcepto físico, $F(1, 1112) = 11,947$, $p < 0,01$.

Los adolescentes cuyos padres habían concluido el bachiller obtuvieron mejores puntuaciones que los adolescentes cuyos padres no habían finalizado el bachillerato (autoconcepto académico: $M = 6,472$, $DT = 1,972$, vs. $M = 6,097$, $DT = 2,192$; autoconcepto físico: $M = 5,882$, $DT = 1,895$, vs. $M = 5,432$, $DT = 2,108$).

Tabla 177. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre estructura familiar y autoconcepto

| | ESTRUCTURA FAMILIAR | | |
|---------------------|---------------------|------------------|--------------|
| | Intacta | No Intacta | F |
| AUTOCONCEPTO | | | $F(1, 1112)$ |
| A. Académico | 6,477 (2,000) | 5,821 (2,143) | 18,679*** |
| A. Social | 7,267 (1,566) | 7,078 (1,561) | 2,618 |
| A. Emocional | 5,617 (1,867) | 5,780 (1,925) | 1,361 |
| A. Familiar | 8,098 (1,696) | 7,551 (1,981) | 17,267*** |
| A. Físico | 5,786 (1,973) | 5,559 (1,971) | 2,359 |

*** $p < 0,001$

Al analizar la estructura familiar, con las medidas del autoconcepto, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en autoconcepto académico, $F(1, 1112) = 18,679$, $p < 0,001$, y autoconcepto familiar, $F(1, 1112) = 17,267$, $p < 0,001$.

En ambas dimensiones, los adolescentes que vivían con ambos padres biológicos obtuvieron las mejores puntuaciones frente a aquellos adolescentes que no convivían con los dos padres biológicos (autoconcepto académico: $M = 6,477$, $DT = 2,000$, vs. $M = 5,821$, $DT = 2,143$; autoconcepto familiar: $M = 8,098$, $DT = 1,696$, vs. $M = 7,551$, $DT = 1,981$).

8.3.2 MANOVAS FACTORIALES PARA EL AJUSTE PSICOLÓGICO

Los primeros MANOVAs aplicados con el ajuste psicológico, mostraron diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales de estilo parental de socialización, nivel de riesgo percibido en el barrio, sexo, edad y estructura familiar, no obteniéndose ningún efecto de interacción estadísticamente significativo.

Tabla 178. Dos MANOVAs factoriales ($4^a \times 2^b \times 2^c$, $4^a \times 2^b \times 2^d$) para ajuste psicológico

| <i>FUENTE DE VARIACIÓN</i> | <i>AJUSTE PSICOLÓGICO</i> | | | | |
|----------------------------------|---------------------------|----------|---------------------|---------------------|------------|
| | Λ | <i>F</i> | gl_{entre} | gl_{error} | <i>p</i> |
| (A) Estilo Parental ^a | 0,891 | 6,090 | 21,000 | 3110,341 | < 0,001*** |
| (B) Riesgo Barrio ^b | 0,970 | 4,826 | 7,000 | 1083,000 | < 0,001*** |
| (C) Sexo ^c | 0,932 | 11,251 | 7,000 | 1083,000 | < 0,001*** |
| A x B | 0,986 | 0,739 | 21,000 | 3110,341 | 0,795 |
| A x C | 0,987 | 0,680 | 21,000 | 3110,341 | 0,856 |
| B x C | 0,990 | 1,526 | 7,000 | 1083,000 | 0,154 |
| A x B x C | 0,974 | 1,354 | 21,000 | 3110,341 | 0,130 |
| (A) Estilo Parental ^a | 0,890 | 6,170 | 21,000 | 3113,213 | < 0,001*** |
| (B) Riesgo Barrio ^b | 0,973 | 4,320 | 7,000 | 1084,000 | < 0,001*** |
| (D) Edad ^d | 0,980 | 3,155 | 7,000 | 1084,000 | 0,003** |
| A x B | 0,986 | 0,720 | 21,000 | 3113,213 | 0,816 |
| A x D | 0,984 | 0,854 | 21,000 | 3113,213 | 0,654 |
| B x D | 0,997 | 0,407 | 7,000 | 1084,000 | 0,899 |
| A x B x D | 0,990 | 0,534 | 21,000 | 3113,213 | 0,958 |

^a a_1 , indulgente, a_2 , autorizativo, a_3 , autoritario, a_4 , negligente. ^b b_1 , alta percepción de riesgo en el barrio, b_2 , baja percepción de riesgo en el barrio. ^c c_1 , hombres, c_2 , mujeres. ^d d_1 , 12 - 14 años, d_2 , 15 - 17 años.

** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Tabla 179. Dos MANOVAs factoriales ($4^a \times 2^b \times 2^c$, $4^a \times 2^b \times 2^f$) para ajuste psicológico

| <i>FUENTE DE VARIACIÓN</i> | <i>AJUSTE PSICOLÓGICO</i> | | | | |
|--|---------------------------|----------|--------------|--------------|------------|
| | Λ | <i>F</i> | gl_{entre} | gl_{error} | <i>p</i> |
| (A) Estilo Parental^a | 0,908 | 4,916 | 21,000 | 3035,683 | < 0,001*** |
| (B) Riesgo Barrio^b | 0,979 | 3,174 | 7,000 | 1057,000 | 0,003** |
| (E) Estudios^c | 0,994 | 0,938 | 7,000 | 1057,000 | 0,476 |
| A x B | 0,987 | 0,681 | 21,000 | 3035,683 | 0,856 |
| A x E | 0,982 | 0,943 | 21,000 | 3035,683 | 0,534 |
| B x E | 0,992 | 1,283 | 7,000 | 1057,000 | 0,255 |
| A x B x E | 0,982 | 0,939 | 21,000 | 3035,683 | 0,540 |
| (A) Estilo Parental^a | 0,910 | 4,944 | 21,000 | 3113,213 | < 0,001*** |
| (B) Riesgo Barrio^b | 0,984 | 2,476 | 7,000 | 1084,000 | 0,016* |
| (F) Estructura Familiar^f | 0,985 | 2,362 | 7,000 | 1084,000 | 0,021* |
| A x B | 0,986 | 0,744 | 21,000 | 3113,213 | 0,790 |
| A x F | 0,980 | 1,053 | 21,000 | 3113,213 | 0,394 |
| B x F | 0,994 | 0,963 | 7,000 | 1084,000 | 0,457 |
| A x B x F | 0,989 | 0,567 | 21,000 | 3113,213 | 0,942 |

^a a_1 , indulgente, a_2 , autorizativo, a_3 , autoritario, a_4 , negligente. ^b b_1 , alta percepción de riesgo en el barrio, b_2 , baja percepción de riesgo en el barrio. ^c e_1 , padres sin terminar bachillerato, e_2 , padres con bachillerato o más. ^f f_1 , familia intacta, f_2 , otras estructuras.

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

A continuación se analizan los efectos principales.

Tabla 180. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores *F* y prueba de Bonferroni entre estilos de socialización familiar y ajuste psicológico

| | ESTILO PARENTAL | | | | <i>F</i> |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|--------------------|
| | Indulgente | Autorizativo | Autoritario | Negligente | |
| AJUSTE PSICOLÓGICO | | | | | <i>F</i> (3, 1104) |
| Hostilidad/Agresión | 10,584 ² (3,169) | 11,180 ² (3,243) | 12,214 ¹ (3,291) | 11,876 ¹ (3,212) | 12,922*** |
| Autoestima Negativa | 10,115 ² (2,939) | 10,637 ² (3,058) | 11,972 ^{1a} (3,150) | 11,052 ^{1b} (2,814) | 17,240*** |
| Autoeficacia Negativa | 10,897 ² (2,845) | 10,997 ² (2,797) | 12,022 ¹ (3,111) | 11,552 (2,820) | 8,698*** |
| Irresponsividad Emocional | 12,136 ² (3,040) | 12,399 ² (3,106) | 14,044 ^{1a} (3,166) | 13,312 ^{1b} (3,546) | 15,900*** |
| Inestabilidad Emocional | 14,737 ² (3,256) | 15,506 ¹ (3,216) | 16,048 ¹ (2,936) | 15,850 ¹ (3,086) | 8,528*** |
| Visión Negativa del Mundo | 11,144 ² (3,286) | 11,723 ² (3,273) | 12,778 ¹ (3,358) | 12,225 ¹ (1,974) | 10,886*** |
| Desajuste Personal | 87,103 ^{2b} (13,177) | 90,500 ^{2a} (13,000) | 95,448 ¹ (12,449) | 92,490 ¹ (12,543) | 18,669*** |

$\alpha = 0,05$; $1 > 2$; $a > b$. *** $p < 0,001$

Al analizar los estilos parentales y el ajuste psicológico, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones del ajuste psicológico evaluadas en función del estilo parental de socialización.

Las pruebas de Bonferroni ($\alpha = 0,05$) indicaron que los hijos de familias autoritarias y negligentes obtuvieron las puntuaciones más altas en hostilidad/agresión, $F(3, 1104) = 12,922$, $p < 0,001$, autoestima negativa, $F(3, 1104) = 17,240$, $p < 0,001$, irresponsividad emocional, $F(3, 1104) = 15,900$, $p < 0,001$, y visión negativa del mundo, $F(3, 1104) = 10,886$, $p < 0,001$, en comparación con los hijos de padres indulgentes y autorizativos (respectivamente, hostilidad/agresión: $M = 12,214$, $DT = 3,291$, $M = 11,876$, $DT = 3,212$, vs. $M = 10,584$, $DT = 3,169$, $M = 11,180$, $DT = 3,243$; autoestima negativa: $M = 11,972$, $DT = 3,258$, $M = 11,052$, $DT = 2,814$, vs. $M = 10,115$, $DT = 2,939$, $M = 10,637$, $DT = 3,058$; irresponsividad emocional: $M = 14,044$, $DT = 3,166$, $M = 13,312$, $DT = 3,546$, vs. $M = 12,136$, $DT = 3,040$, $M = 12,399$, $DT = 3,106$; visión negativa del mundo: $M = 12,778$, $DT = 3,358$, $M = 12,225$, $DT = 1,974$, vs. $M = 11,144$, $DT = 3,286$, $M = 11,723$, $DT = 3,273$).

En la dimensión autoeficacia negativa, $F(3, 1104) = 8,698$, $p < 0,001$, los hijos de familias autoritarias obtuvieron las puntuaciones más altas en comparación con los hijos que definieron a sus padres como indulgentes y autorizativos (respectivamente, $M = 12,022$, $DT = 3,111$, vs. $M = 10,897$, $DT = 2,845$, $M = 10,997$, $DT = 2,797$).

En la dimensión inestabilidad emocional, $F(3, 1104) = 8,528$, $p < 0,001$, los hijos de padres autorizativos, autoritarios y negligentes obtuvieron las puntuaciones más altas en comparación con los hijos de familias indulgentes (respectivamente, $M = 15,506$, $DT = 3,216$, $M = 16,048$, $DT = 2,936$, $M = 15,850$, $DT = 3,086$, vs. $M = 14,737$, $DT = 3,256$).

Por último, en el índice general de desajuste personal, $F(3, 1104) = 18,669$, $p < 0,001$, los hijos de padres autoritarios y negligentes obtuvieron las puntuaciones más altas en comparación con los hijos de familias indulgentes y autorizativas, correspondiendo a los hijos de padres indulgentes, la puntuación significativamente más baja, en comparación con los hijos de familias autorizativas (respectivamente, $M = 95,448$, $DT = 12,449$, $M = 92,490$, $DT = 12,543$, vs. $M = 87,103$, $DT = 13,177$, $M = 90,500$, $DT = 13,000$).

Tabla 181. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores *F* entre percepción de riesgo en el barrio y ajuste psicológico

| | RIESGO EN EL BARRIO | | |
|----------------------------------|---------------------|--------------------|--------------------|
| | Alto | Bajo | <i>F</i> |
| AJUSTE PSICOLÓGICO | | | <i>F</i> (1, 1108) |
| Hostilidad/Agresión | 11,998 (3,382) | 10,961 (3,097) | 28,410*** |
| Autoestima Negativa | 11,239 (3,016) | 10,628 (3,052) | 11,235** |
| Autoeficacia Negativa | 11,477 (2,846) | 11,221 (2,960) | 2,147 |
| Irresponsividad Emocional | 13,283 (3,365) | 12,665 (2,237) | 9,715** |
| Inestabilidad Emocional | 15,771 (3,085) | 15,328 (3,218) | 5,471* |
| Visión Negativa del Mundo | 12,452 (3,383) | 11,505 (3,341) | 21,992*** |
| Desajuste Personal | 93,375 (12,794) | 89,468 (13,083) | 25,260*** |

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Cuando relacionamos la relación existente entre la Percepción de riesgo en el barrio y el ajuste psicológico, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en hostilidad/agresión, $F(1, 1108) = 28,410$, $p < 0,001$, autoestima negativa, $F(1, 1108) = 11,235$, $p < 0,01$, irresponsividad emocional, $F(1, 1108) = 9,715$, $p < 0,01$, inestabilidad emocional, $F(1, 1108) = 5,471$, $p < 0,05$, visión negativa del mundo, $F(1, 1108) = 21,992$, $p < 0,001$, y en el índice general de desajuste personal, $F(1, 1108) = 25,260$, $p < 0,001$.

Se observa que en todas las dimensiones, los adolescentes que percibían alto riesgo en el barrio de residencia obtuvieron las puntuaciones más altas frente a los adolescentes que percibían bajo riesgo en el barrio (hostilidad/agresión: $M = 11,998$, $DT = 3,382$, vs. $M = 10,961$, $DT = 3,097$; autoestima negativa: $M = 11,239$, $DT = 3,016$, vs. $M = 10,628$, $DT = 3,052$; irresponsividad emocional: $M = 13,283$, $DT = 3,365$, vs. $M = 12,665$, $DT = 2,237$; inestabilidad emocional: $M = 15,771$, $DT = 3,085$, vs. $M = 15,328$, $DT = 3,218$; visión negativa del mundo: $M = 12,452$, $DT = 3,383$, vs. $M = 11,505$, $DT = 3,341$; desajuste personal: $M = 93,375$, $DT = 12,794$, vs. $M = 89,468$, $DT = 13,083$).

Tabla 182. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre *sexo* y *ajuste psicológico*.

| | SEXO | | |
|----------------------------------|--------------------|--------------------|--------------|
| | Hombre | Mujer | F |
| AJUSTE PSICOLÓGICO | | | $F(1, 1110)$ |
| Hostilidad/Agresión | 11,871 (3,518) | 11,152 (3,041) | 13,314*** |
| Autoestima Negativa | 10,815 (3,156) | 11,011 (2,966) | 1,125 |
| Autoeficacia Negativa | 11,039 (2,984) | 11,594 (2,836) | 9,989** |
| Irresponsividad Emocional | 13,141 (3,343) | 12,828 (3,281) | 2,446 |
| Inestabilidad Emocional | 15,141 (3,198) | 15,859 (3,096) | 14,280*** |
| Visión Negativa Del Mundo | 12,203 (3,611) | 11,786 (3,204) | 4,153* |
| Desajuste Personal | 90,832 (13,929) | 91,807 (12,387) | 1,518 |

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Cuando analizamos la relación existente entre la variable *sexo* y el *ajuste psicológico*, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en hostilidad/agresión, $F(1, 1110) = 13,314$, $p < 0,001$, autoeficacia negativa, $F(1, 1110) = 9,989$, $p < 0,01$, inestabilidad emocional, $F(1, 1110) = 14,280$, $p < 0,001$, y visión negativa del mundo, $F(1, 1110) = 4,153$, $p < 0,05$.

Los hombres obtuvieron las puntuaciones más altas en hostilidad/agresión y visión negativa del mundo (hostilidad/agresión: $M = 11,871$, $DT = 3,518$, vs. $M = 11,152$, $DT = 3,041$; visión negativa del mundo: $M = 12,203$, $DT = 3,611$, vs. $M = 11,786$, $DT = 3,204$); mientras que las mujeres obtuvieron las puntuaciones más altas en autoeficacia negativa e inestabilidad emocional (autoeficacia negativa: $M = 11,594$, $DT = 2,836$, vs. $M = 11,039$, $DT = 2,984$; inestabilidad emocional: $M = 15,859$, $DT = 3,096$, vs. $M = 15,141$, $DT = 3,198$).

Tabla 183. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores *F* entre *edad* y *ajuste psicológico*

| | EDAD | | |
|----------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| | 12 – 14 años | 15 – 17 años | <i>F</i> |
| AJUSTE PSICOLÓGICO | | | <i>F</i> (1, 1112) |
| Hostilidad/Agresión | 11,183 (3,195) | 11,693 (3,328) | 6,676* |
| Autoestima Negativa | 10,932 (3,181) | 10,926 (2,947) | 0,001 |
| Autoeficacia Negativa | 11,493 (3,035) | 11,243 (2,809) | 2,011 |
| Irresponsividad Emocional | 12,985 (3,226) | 12,946 (3,375) | 0,038 |
| Inestabilidad Emocional | 15,304 (3,105) | 15,735 (3,189) | 5,132* |
| Visión Negativa del Mundo | 11,842 (3,311) | 12,069 (3,451) | 1,226 |
| Desajuste Personal | 91,256 (13,190) | 91,497 (12,997) | 0,093 |

* $p < 0,05$

En cuanto a la edad, al relacionarla con el ajuste psicológico, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en hostilidad/agresión, $F(1, 1112) = 6,676$, $p < 0,05$, e inestabilidad emocional, $F(1, 1112) = 5,132$, $p < 0,05$.

En ambas dimensiones, los adolescentes entre 15 y 17 años obtuvieron puntuaciones más altas que los adolescentes entre 12 y 14 años (hostilidad/agresión: $M = 11,693$, $DT = 3,328$, vs. $M = 11,183$, $DT = 3,195$; inestabilidad emocional: $M = 15,735$, $DT = 3,189$, vs. $M = 15,304$, $DT = 3,105$).

Tabla 184. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores *F* entre estructura familiar y ajuste psicológico

| | ESTRUCTURA FAMILIAR | | |
|----------------------------------|---------------------|--------------------|--------------------|
| | Intacta | No Intacta | <i>F</i> |
| AJUSTE PSICOLÓGICO | | | <i>F</i> (1, 1111) |
| Hostilidad/Agresión | 11,331 (3,222) | 12,022 (3,448) | 8,012** |
| Autoestima Negativa | 10,803 (3,032) | 11,429 (3,075) | 7,567** |
| Autoeficacia Negativa | 11,274 (2,906) | 11,665 (2,920) | 3,239 |
| Irresponsividad Emocional | 12,849 (3,271) | 13,413 (3,425) | 5,219* |
| Inestabilidad Emocional | 5,786 (1,973) | 5,559 (1,971) | 2,359 |
| Visión Negativa del Mundo | 11,748 (3,273) | 12,848 (3,702) | 19,143*** |
| Desajuste Personal | 90,687 (12,917) | 94,186 (13,360) | 12,948*** |

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Con respecto a la estructura familiar, *al analizar la relación existente entre la estructura familiar y el ajuste psicológico*, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en hostilidad/agresión, $F(1, 1111) = 8,012$, $p < 0,01$, autoestima negativa, $F(1, 1111) = 7,567$, $p < 0,01$, irresponsividad emocional, $F(1, 1111) = 5,219$, $p < 0,05$, visión negativa del mundo, $F(1, 1111) = 19,143$, $p < 0,001$, y en el índice general de desajuste personal, $F(1, 1111) = 12,948$, $p < 0,001$.

En todas las dimensiones, los adolescentes que no vivían con ambos padres biológicos obtuvieron las puntuaciones más altas que los adolescentes que convivían con ambos padres biológicos (hostilidad/agresión: $M = 12,022$, $DT = 3,448$, vs. $M = 11,331$, $DT = 3,222$; autoestima negativa: $M = 11,429$, $DT = 3,075$, vs. $M = 10,803$, $DT = 3,032$; irresponsividad emocional: $M = 13,413$, $DT = 3,425$, vs. $M = 12,849$, $DT = 3,271$; visión negativa del mundo: $M = 12,848$, $DT = 3,702$, vs. $M = 11,748$, $DT = 3,273$; desajuste personal: $M = 94,186$, $DT = 13,360$, vs. $M = 90,687$, $DT = 12,917$).

8.3.3 MANOVAS FACTORIALES PARA LA COMPETENCIA PERSONAL

Los MANOVAs aplicados con la competencia personal (Tabla 179 y Tabla 180) mostraron diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales de estilo parental de socialización, nivel de riesgo percibido en el barrio, sexo, edad, nivel de estudios de los padres y estructura familiar, no obteniéndose ningún efecto de interacción estadísticamente significativo.

Tabla 185. Dos MANOVAs factoriales ($4^a \times 2^b \times 2^c$, $4^a \times 2^b \times 2^d$) para *competencia personal*

| <i>FUENTE DE VARIACIÓN</i> | <i>COMPETENCIA PERSONAL</i> | | | | |
|---|-----------------------------|----------|---------------------|---------------------|------------|
| | Λ | <i>F</i> | gl_{entre} | gl_{error} | <i>p</i> |
| (A) Estilo Parental ^a | 0,973 | 3,280 | 9,000 | 2594,514 | 0,001** |
| (B) Riesgo Barrio ^b | 0,984 | 5,790 | 3,000 | 1066,000 | 0,001** |
| (C) Sexo ^c | 0,976 | 8,837 | 3,000 | 1066,000 | < 0,001*** |
| A x B | 0,993 | 0,882 | 9,000 | 2594,514 | 0,596 |
| A x C | 0,996 | 0,480 | 9,000 | 2594,514 | 0,889 |
| B x C | 0,993 | 2,358 | 3,000 | 1066,000 | 0,070 |
| A x B x C | 0,995 | 0,574 | 9,000 | 2594,514 | 0,819 |
| (A) Estilo Parental ^a | 0,973 | 3,268 | 9,000 | 2596,948 | 0,001** |
| (B) Riesgo Barrio ^b | 0,990 | 3,479 | 3,000 | 1067,000 | 0,016* |
| (D) Edad ^d | 0,921 | 30,541 | 3,000 | 1067,000 | < 0,001*** |
| A x B | 0,994 | 0,771 | 9,000 | 2596,948 | 0,644 |
| A x D | 0,997 | 0,316 | 9,000 | 2596,948 | 0,970 |
| B x D | 0,999 | 0,194 | 3,000 | 1067,000 | 0,900 |
| A x B x D | 0,993 | 0,889 | 9,000 | 2596,948 | 0,534 |

^a a_1 , indulgente, a_2 , autorizativo, a_3 , autoritario, a_4 , negligente. ^b b_1 , alta percepción de riesgo en el barrio, b_2 , baja percepción de riesgo en el barrio. ^c c_1 , hombres, c_2 , mujeres. ^d d_1 , 12 - 14 años, d_2 , 15 - 17 años.

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Tabla 186. Dos MANOVAs factoriales ($4^a \times 2^b \times 2^e$, $4^a \times 2^b \times 2^f$) para *competencia personal*

| FUENTE DE VARIACIÓN | COMPETENCIA PERSONAL | | | | |
|--------------------------------------|----------------------|--------|--------------|--------------|------------|
| | Λ | F | gl_{entre} | gl_{error} | p |
| (A) Estilo Parental ^a | 0,975 | 2,965 | 9,000 | 2534,406 | 0,002** |
| (B) Riesgo Barrio ^b | 0,985 | 5,325 | 3,000 | 1045,000 | 0,001** |
| (E) Estudios ^e | 0,957 | 15,574 | 3,000 | 1045,000 | < 0,001*** |
| A x B | 0,995 | 0,556 | 9,000 | 2534,406 | 0,834 |
| A x E | 0,990 | 1,187 | 9,000 | 2534,406 | 0,298 |
| B x E | 0,999 | 0,388 | 3,000 | 1045,000 | 0,762 |
| A x B x E | 0,994 | 0,639 | 9,000 | 2534,406 | 0,716 |
| (A) Estilo Parental ^a | 0,993 | 1,950 | 9,000 | 2596,948 | 0,041* |
| (B) Riesgo Barrio ^b | 0,992 | 2,765 | 3,000 | 1067,000 | 0,040* |
| (F) Estructura Familiar ^f | 0,988 | 4,492 | 3,000 | 1067,000 | 0,004** |
| A x B | 0,994 | 0,711 | 9,000 | 2596,948 | 0,699 |
| A x F | 0,993 | 0,864 | 9,000 | 2596,948 | 0,557 |
| B x F | 0,996 | 1,452 | 3,000 | 1067,000 | 0,226 |
| A x B x F | 0,995 | 0,573 | 9,000 | 2596,948 | 0,820 |

^a a_1 , indulgente, a_2 , autorizativo, a_3 , autoritario, a_4 , negligente. ^b b_1 , alta percepción de riesgo en el barrio, b_2 , baja percepción de riesgo en el barrio. ^e e_1 , padres sin terminar bachillerato, e_2 , padres con bachillerato o más. ^f f_1 , familia intacta, f_2 , otras estructuras.

** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

A continuación se analizan los efectos principales.

Tabla 187. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y prueba de Bonferroni entre estilos de socialización familiar y competencia personal

| | ESTILO PARENTAL | | | | F |
|-----------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|----------|
| | Indulgente | Autorizativo | Autoritario | Negligente | |
| COMPETENCIA PERSONAL | | | | | |
| Logro Académico | 3,471 ¹ | 3,402 ¹ | 3,056 ² | 3,085 ² | 8,735*** |
| | (1,156) | (1,197) | (1,175) | (1,189) | |
| Nº Cursos Repetidos | 0,380 | 0,330 | 0,390 | 0,400 | 0,535 |
| | (0,680) | (0,660) | (0,738) | (0,726) | |
| Competencia Social | 2,838 | 2,909 | 2,793 | 2,847 | 2,549 |
| | (0,515) | (0,531) | (0,490) | (0,465) | |

Logro Académico $F(3, 1099)$, *Nº Cursos Repetidos* $F(3, 1083)$, *Competencia Social* $F(3, 1103)$

$\alpha = 0,05$, $1 < 2$. *** $p < 0,001$

Al analizar la relación entre los estilos parentales y la variable de competencia personal, observamos que se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en logro académico, $F(3, 1099) = 8,735$, $p < 0,001$, en función del estilo parental de socialización.

Las pruebas de Bonferroni ($\alpha = 0,05$) indicaron que los hijos de familias indulgentes y autorizativas obtuvieron las puntuaciones más altas en comparación con los hijos de padres autoritarios y negligentes (respectivamente, $M = 3,471$, $DT = 1,156$, $M = 3,402$, $DT = 1,197$, vs. $M = 3,056$, $DT = 1,175$, $M = 3,085$, $DT = 1,189$).

Tabla 188. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre Percepción de riesgo en el barrio y competencia personal

| | RIESGO BARRIO | | F |
|-----------------------------|---------------|---------|-----------|
| | Alto | Bajo | |
| COMPETENCIA PERSONAL | | | |
| Logro Académico | 3,098 | 3,399 | 17,968*** |
| | (1,203) | (1,165) | |
| Nº Cursos Repetidos | 0,430 | 0,320 | 7,157** |
| | (0,746) | (0,645) | |
| Competencia Social | 2,860 | 2,842 | 0,353 |
| | (0,482) | (0,518) | |

Logro Académico $F(1, 1103)$, *Nº Cursos Repetidos* $F(1, 1086)$, *Competencia Social* $F(1, 1108)$
** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Cuando relacionamos la relación existente entre la Percepción de riesgo en el barrio y la competencia personal, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en logro académico, $F(1, 1103) = 17,968$, $p < 0,001$, y número de cursos repetidos, $F(1, 1086) = 7,157$, $p < 0,01$, en función del grado de percepción de riesgo en el barrio.

Se observa que los adolescentes que percibían bajo riesgo en el barrio de residencia obtuvieron las puntuaciones más altas en logro académico ($M = 3,399$, $DT = 1,165$, vs. $M = 3,098$, $DT = 1,203$); mientras que los adolescentes que percibían alto riesgo en el barrio obtuvieron las puntuaciones más altas en el número de cursos repetidos ($M = 0,430$, $DT = 0,746$ vs. $M = 0,320$, $DT = 0,645$).

Tabla 189. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre sexo y competencia personal

| | SEXO | | |
|-----------------------------|---------|---------|-----------|
| | Hombre | Mujer | F |
| COMPETENCIA PERSONAL | | | |
| Logro Académico | 3,060 | 3,403 | 22,985*** |
| | (1,215) | (1,151) | |
| Nº Cursos Repetidos | 0,470 | 0,300 | 16,141*** |
| | (0,792) | (0,609) | |
| Competencia Social | 2,843 | 2,856 | 0,188 |
| | (0,509) | (0,494) | |

Logro Académico $F(1, 1104)$, Nº Cursos Repetidos $F(1, 1087)$, Competencia Social $F(1, 1109)$

** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

VARIABLES DEMOGRÁFICAS Y COMPETENCIA PERSONAL

Al relacionar la variable sexo y la competencia personal, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en logro académico, $F(1, 1104) = 22,985$, $p < 0,001$, y número de cursos repetidos, $F(1, 1087) = 16,141$, $p < 0,001$.

Se observa que las mujeres obtuvieron las puntuaciones más altas en logro académico ($M = 3,403$, $DT = 1,151$, vs. $M = 3,060$, $DT = 1,215$); mientras que los hombres obtuvieron las puntuaciones más altas en número de cursos repetidos ($M = 0,470$, $DT = 0,792$, vs. $M = 0,300$, $DT = 0,609$).

Tabla 190. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre edad y competencia personal

| | EDAD | | |
|-----------------------------|--------------|--------------|-----------|
| | 12 – 14 años | 15 – 17 años | F |
| COMPETENCIA PERSONAL | | | |
| Logro Académico | 3,488 | 3,072 | 34,069*** |
| | (1,165) | (1,182) | |
| Nº Cursos Repetidos | 0,160 | 0,540 | 83,568*** |
| | (0,382) | (0,827) | |
| Competencia Social | 2,809 | 2,882 | 5,835* |
| | (0,543) | (0,463) | |

Logro Académico $F(1, 1105)$, Nº Cursos Repetidos $F(1, 1088)$, Competencia Social $F(1, 1110)$

* $p < 0,05$, *** $p < 0,001$

Cuando relacionamos la edad con la competencia personal, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en todos los índices evaluados: logro académico, $F(1, 1105) = 34,069$, $p < 0,001$, número de cursos repetidos, $F(1, 1088) = 83,568$, $p < 0,001$, y competencia social, $F(1, 1110) = 5,835$, $p < 0,05$.

Los adolescentes entre 12 y 14 años obtuvieron las puntuaciones más altas en logro académico ($M = 3,488$, $DT = 1,165$, vs. $M = 3,072$, $DT = 1,182$); mientras que los adolescentes entre 15 y 17 años obtuvieron las puntuaciones más altas en número de cursos repetidos ($M = 0,540$, $DT = 0,827$, vs. $M = 0,160$, $DT = 0,382$), y en competencia social ($M = 2,882$, $DT = 0,463$, vs. $M = 2,809$, $DT = 0,543$).

Tabla 191. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre nivel de estudios de los padres y competencia personal

| | ESTUDIOS | | |
|-----------------------------|------------------|------------------|-----------|
| | < Bachiller | ≥ Bachiller | F |
| COMPETENCIA PERSONAL | | | |
| Logro Académico | 2,916 (1,231) | 3,402 (1,154) | 38,526*** |
| Nº Cursos Repetidos | 0,520 (0,795) | 0,310 (0,693) | 20,934*** |
| Competencia Social | 2,880 (0,491) | 2,840 (0,507) | 1,406 |

Logro Académico $F(1, 1078)$, Nº Cursos Repetidos $F(1, 1066)$, Competencia Social $F(1, 1083)$

* $p < 0,05$, *** $p < 0,001$

Al analizar la relación entre el nivel de estudios de los padres y la competencia personal, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en logro académico, $F(1, 1078) = 38,526$, $p < 0,001$, y en número de cursos repetidos, $F(1, 1066) = 20,934$, $p < 0,001$.

Los adolescentes cuyos padres habían concluido el bachiller obtuvieron las puntuaciones más altas en logro académico ($M = 3,402$, $DT = 1,154$, vs. $M = 2,916$, $DT = 1,231$); mientras que los adolescentes cuyos padres no habían finalizado el bachillerato obtuvieron las puntuaciones más altas en número de cursos repetidos ($M = 0,520$, $DT = 0,795$, vs. $M = 0,310$, $DT = 0,693$).

Tabla 192. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre estructura familiar y competencia personal

| | Estructura Familiar | | |
|-----------------------------|---------------------|------------|-----------|
| | Intacta | No Intacta | F |
| Competencia Personal | | | |
| Logro Académico | 3,322 | 2,982 | 14,675*** |
| | (1,190) | (1,163) | |
| Nº Cursos Repetidos | 0,350 | 0,460 | 3,975* |
| | (0,700) | (0,693) | |
| Competencia Social | 2,863 | 2,800 | 2,929 |
| | (0,501) | (0,495) | |

Logro Académico $F(1, 1105)$, Nº Cursos Repetidos $F(1, 1088)$, Competencia Social $F(1, 1110)$

* $p < 0,05$, *** $p < 0,001$

Al analizar la relación existente entre la estructura familiar y la competencia personal, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en logro académico, $F(1, 1105) = 14,675$, $p < 0,001$, y número de cursos repetidos, $F(1, 1088) = 3,975$, $p < 0,05$.

Los adolescentes que vivían con ambos padres biológicos obtuvieron las puntuaciones más altas en logro académico ($M = 3,322$, $DT = 1,190$, vs. $M = 2,982$, $DT = 1,163$); mientras que los adolescentes que no convivían con los dos padres biológicos obtuvieron las puntuaciones más altas en número de cursos repetidos ($M = 0,460$, $DT = 0,693$, vs. $M = 0,350$, $DT = 0,700$).

8.3.4 MANOVAS FACTORIALES PARA LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA

Los MANOVAs aplicados con el conjunto de criterios para evaluar problemas de conducta, mostraron diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales de estilo parental de socialización, nivel de riesgo percibido en el barrio, sexo, edad y nivel de estudios de los padres.

También se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en la interacción entre el nivel de riesgo percibido en el barrio y el nivel de estudios de los padres, $F(3, 1061,000) = 4,909, p < 0,01$;

No obstante, los ANOVAs realizados a posteriori, no mostraron diferencias significativas entre los grupos derivados de la interacción, en ninguno de los criterios de problemas comportamentales: conducta escolar disruptiva, $F(1, 1063) = 1,529, p > 0,05$; delincuencia, $F(1, 1063) = 2,782, p > 0,05$; consumo de sustancias, $F(1, 1063) = 3,128, p > 0,05$.

Se obtuvo un efecto de interacción estadísticamente significativo entre el nivel de riesgo percibido en el barrio de residencia y el sexo, $F(3, 1087) = 4,061, p < 0,01$.

Tabla 193. Dos MANOVAs factoriales ($4^a \times 2^b \times 2^c$, $4^a \times 2^b \times 2^d$) para *problemas de conducta*

| <i>FUENTE DE VARIACIÓN</i> | <i>PROBLEMAS DE CONDUCTA</i> | | | | |
|--|------------------------------|----------|---------------------|---------------------|------------|
| | Λ | <i>F</i> | gl_{entre} | gl_{error} | <i>p</i> |
| (A) Estilo Parental^a | 0,950 | 6,219 | 9,000 | 2645,623 | < 0,001*** |
| (B) Riesgo Barrio^b | 0,962 | 14,274 | 3,000 | 1087,000 | < 0,001*** |
| (C) Sexo^c | 0,935 | 25,104 | 3,000 | 1087,000 | < 0,001*** |
| A x B | 0,987 | 1,539 | 9,000 | 2645,623 | 0,128 |
| A x C | 0,991 | 1,070 | 9,000 | 2645,623 | 0,382 |
| B x C | 0,989 | 4,061 | 3,000 | 1087,000 | 0,007** |
| A x B x C | 0,991 | 1,144 | 9,000 | 2645,623 | 0,327 |
| (A) Estilo Parental^a | 0,949 | 6,394 | 9,000 | 2648,057 | < 0,001*** |
| (B) Riesgo Barrio^b | 0,968 | 11,941 | 3,000 | 1088,000 | < 0,001*** |
| (D) Edad^d | 0,908 | 36,778 | 3,000 | 1088,000 | < 0,001*** |
| A x B | 0,989 | 1,395 | 9,000 | 2648,057 | 0,184 |
| A x D | 0,992 | 0,988 | 9,000 | 2648,057 | 0,448 |
| B x D | 0,994 | 2,104 | 3,000 | 1088,000 | 0,098 |
| A x B x D | 0,990 | 1,172 | 9,000 | 2648,057 | 0,308 |

^a a_1 , indulgente, a_2 , autorizativo, a_3 , autoritario, a_4 , negligente. ^b b_1 , alta percepción de riesgo en el barrio, b_2 , baja percepción de riesgo en el barrio. ^c c_1 , hombres, c_2 , mujeres. ^d d_1 , 12 - 14 años, d_2 , 15 - 17 años.

** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Tabla 194. Dos MANOVAs factoriales ($4^a \times 2^b \times 2^e$, $4^a \times 2^b \times 2^f$) para *problemas de conducta*

| <i>FUENTE DE VARIACIÓN</i> | <i>AJUSTE PSICOLÓGICO</i> | | | | |
|---|---------------------------|----------|--------------------|--------------------|------------|
| | Λ | <i>F</i> | g_{entre} | g_{error} | <i>p</i> |
| (A) Estilo Parental ^a | 0,953 | 5,765 | 9,000 | 2582,346 | < 0,001*** |
| (B) Riesgo Barrio ^b | 0,967 | 12,182 | 3,000 | 1061,000 | < 0,001*** |
| (E) Estudios ^e | 0,986 | 4,937 | 3,000 | 1061,000 | 0,002** |
| A x B | 0,985 | 1,829 | 9,000 | 2582,346 | 0,058 |
| A x E | 0,993 | 0,825 | 9,000 | 2582,346 | 0,593 |
| B x E ^φ | 0,986 | 4,909 | 3,000 | 1061,000 | 0,002** |
| A x B x E | 0,995 | 0,592 | 9,000 | 2582,346 | 0,805 |
| (A) Estilo Parental ^a | 0,953 | 5,865 | 9,000 | 2648,057 | < 0,001*** |
| (B) Riesgo Barrio ^b | 0,979 | 7,930 | 3,000 | 1088,000 | < 0,001*** |
| (F) Estructura Familiar ^f | 0,996 | 1,311 | 3,000 | 1088,000 | 0,270 |
| A x B | 0,988 | 1,428 | 9,000 | 2648,057 | 0,170 |
| A x F | 0,990 | 1,198 | 9,000 | 2648,057 | 0,291 |
| B x F | 0,999 | 0,273 | 3,000 | 1088,000 | 0,845 |
| A x B x F | 0,993 | 0,891 | 9,000 | 2648,057 | 0,533 |

^a a_1 , indulgente, a_2 , autorizativo, a_3 , autoritario, a_4 , negligente. ^b b_1 , alta percepción de riesgo en el barrio, b_2 , baja percepción de riesgo en el barrio. ^e e_1 , padres sin terminar bachillerato, e_2 , padres con bachillerato o más. ^f f_1 , familia intacta, f_2 , otras estructuras.

** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

^φ Los ANOVAS realizados a posteriori no muestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos derivados de la interacción.

A continuación se analizan los efectos principales y el efecto de interacción entre la percepción de riesgo en el barrio y el sexo.

Tabla 195. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y prueba de Bonferroni entre estilos de socialización familiar y problemas de conducta

| | ESTILO PARENTAL | | | | F |
|------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------|
| | Indulgente | Autorizativo | Autoritario | Negligente | |
| PROBLEMAS DE CONDUCTA | | | | | $F(3,1104)$ |
| Conducta Escolar Disruptiva | 1,235 ² (0,323) | 1,280 ² (0,334) | 1,429 ¹ (0,420) | 1,385 ¹ (0,410) | 15,039*** |
| Delincuencia | 1,225 ² (0,315) | 1,220 ² (0,292) | 1,343 ¹ (0,357) | 1,348 ¹ (0,357) | 12,606*** |
| Consumo de Sustancias | 1,281 ² (0,450) | 1,260 ² (0,413) | 1,462 ¹ (0,576) | 1,453 ¹ (0,590) | 12,482*** |

$\alpha = 0,05$; 1 > 2. *** $p < 0,001$

Al analizar la relación entre los estilos parentales y los problemas de conducta, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en los tres índices evaluados: conducta escolar disruptiva, $F(3, 1104) = 15,039$, $p < 0,001$, delincuencia, $F(3, 1104) = 12,606$, $p < 0,001$, y consumo de sustancias, $F(3, 1104) = 12,482$, $p < 0,001$.

Las pruebas de Bonferroni ($\alpha = 0,05$) indicaron que los hijos de familias autoritarias y negligentes, obtuvieron las puntuaciones más altas en los tres índices de problemas de conducta, en comparación con los hijos que definieron a sus padres como indulgentes y autorizativos (respectivamente, conducta escolar disruptiva: $M = 1,429$, $DT = 0,420$, $M = 1,385$, $DT = 0,410$, vs. $M = 1,235$, $DT = 0,323$, $M = 1,280$, $DT = 0,334$; delincuencia: $M = 1,343$, $DT = 0,357$, $M = 1,348$, $DT = 0,357$, vs. $M = 1,225$, $DT = 0,315$, $M = 1,220$, $DT = 0,292$; consumo de sustancias: $M = 1,462$, $DT = 0,576$, $M = 1,453$, $DT = 0,590$, vs. $M = 1,281$, $DT = 0,450$, $M = 1,260$, $DT = 0,413$).

Tabla 196. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y prueba de Bonferroni en la interacción entre riesgo en el barrio y sexo en problemas de conducta

| | RIESGO BARRIO \times SEXO | | | | F |
|------------------------------------|---|--------------------|--------------------|--------------------|-----------------------|
| | Alto | | Bajo | | |
| | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer | |
| PROBLEMAS DE CONDUCTA | | | | | $F(1,1089)$ |
| Conducta Escolar Disruptiva | 1,534 ¹ | 1,304 ² | 1,336 ² | 1,204 ² | 4,090* |
| | (0,458) | (0,345) | (0,356) | (0,296) | |
| Delincuencia | 1,435 ¹ | 1,206 ² | 1,269 ² | 1,202 ² | 7,062** |
| | (0,438) | (0,294) | (0,341) | (0,254) | |
| Consumo de Sustancias | 1,501 ¹ | 1,388 ² | 1,234 ² | 1,328 ² | 10,727** |
| | (0,623) | (0,555) | (0,399) | (0,449) | |

$\alpha = 0,05$; 1 > 2. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

8.4 EFECTO DE INTERACCIÓN ENTRE PERCEPCIÓN DE RIESGO EN EL BARRIO Y SEXO

El análisis de la interacción mostró diferencias estadísticamente significativas en los tres índices de problemas de conducta: conducta escolar disruptiva, $F(1, 1089) = 4,090$, $p < 0,05$, delincuencia, $F(1, 1089) = 7,062$, $p < 0,01$, y consumo de sustancias, $F(1, 1089) = 10,727$, $p < 0,01$.

Las pruebas de Bonferroni ($\alpha = 0,05$) indicaron que los hombres que percibían alto riesgo en el barrio de residencia, obtuvieron las puntuaciones más altas en los tres índices evaluados, en comparación con el resto de grupos derivados de la interacción (ver Figuras 13,14 y 15).

Figura 13. Medias en conducta escolar disruptiva a partir de las combinaciones de la percepción de riesgo en el barrio y el sexo de los participantes

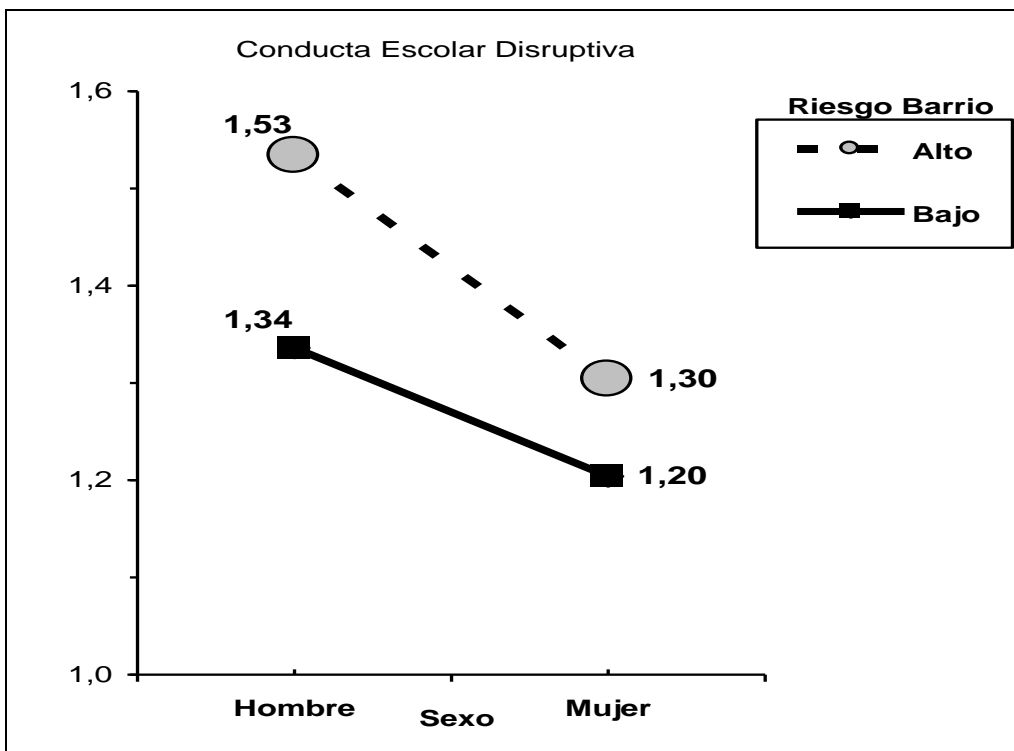


Figura 14. Medias en delincuencia a partir de las combinaciones de la percepción de riesgo en el barrio y el sexo de los participantes

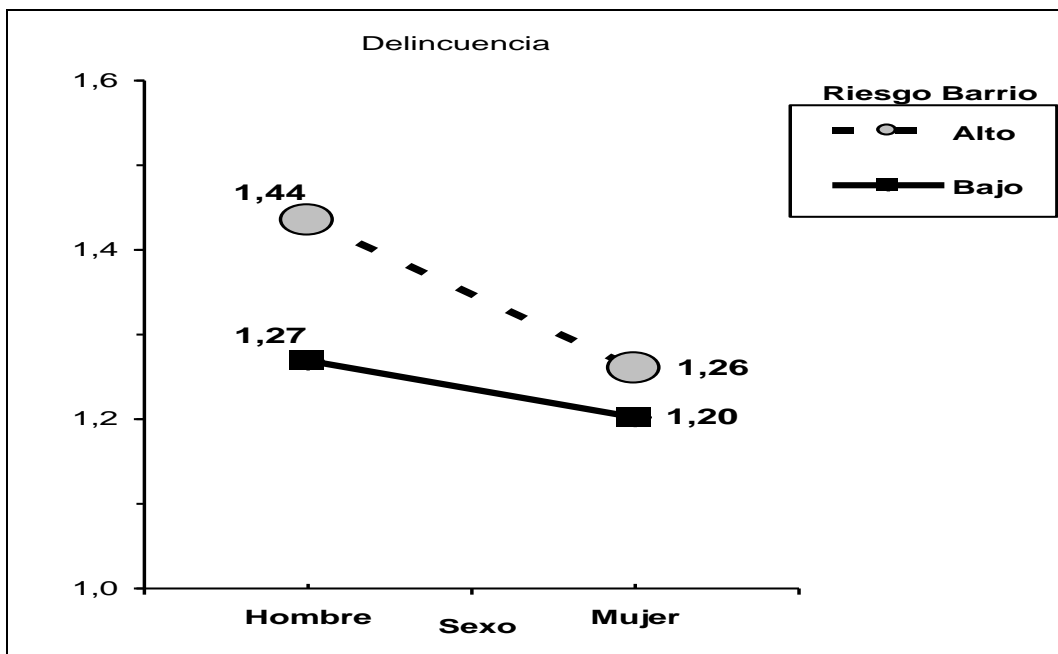


Figura 15. Medias en consumo de sustancias a partir de las combinaciones de la *percepción de riesgo en el barrio* y el *sexo de los participantes*

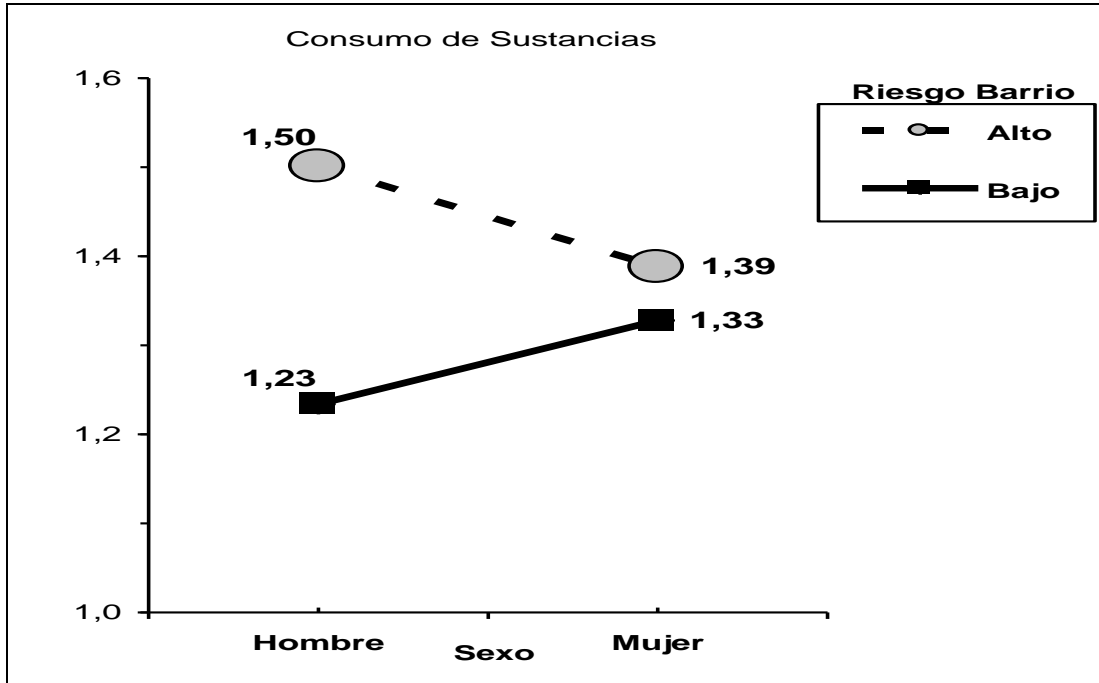


Tabla 197. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores *F* entre *edad* y *problemas de conducta*

| | EDAD | | <i>F</i> |
|------------------------------------|------------------|------------------|--------------------|
| | 12 – 14 años | 15 – 17 años | |
| PROBLEMAS DE CONDUCTA | | | <i>F</i> (1, 1111) |
| Conducta Escolar Disruptiva | 1,274 (0,355) | 1,377 (0,395) | 20,201*** |
| Delincuencia | 1,209 (0,319) | 1,341 (0,347) | 42,573*** |
| Consumo de Sustancias | 1,172 (0,378) | 1,509 (0,565) | 128,560*** |

*** $p < 0,001$

VARIABLES DEMOGRÁFICAS Y PROBLEMAS DE CONDUCTA.

Cuando relacionamos la edad con los problemas de conducta se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en los tres índices de problemas de conducta: conducta escolar disruptiva, $F(1, 1111) = 20,201$, $p < 0,001$, delincuencia, $F(1, 1111) = 42,573$, $p < 0,001$, y consumo de sustancias, $F(1, 1111) = 128,560$, $p < 0,001$.

Los adolescentes entre 15 y 17 años obtuvieron puntuaciones más altas, en los tres índices evaluados que los adolescentes entre 12 y 14 años (conducta escolar disruptiva: $M = 1,377$, $DT = 0,395$, vs. $M = 1,274$, $DT = 0,355$; delincuencia: $M = 1,341$, $DT = 0,347$, vs. $M = 1,209$, $DT = 0,319$; consumo de sustancias: $M = 1,509$, $DT = 0,565$, vs. $M = 1,172$, $DT = 0,378$).

Tabla 198. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre nivel de estudios de los padres y problemas de conducta

| | ESTUDIOS | | |
|------------------------------------|------------------|------------------|-------------|
| | < Bachiller | ≥ Bachiller | F |
| PROBLEMAS DE CONDUCTA | | | $F(1,1084)$ |
| Conducta Escolar Disruptiva | 1,371 (0,411) | 1,319 (0,369) | 4,354* |
| Delincuencia | 1,335 (0,382) | 1,263 (0,322) | 9,861** |
| Consumo de Sustancias | 1,442 (0,594) | 1,332 (0,485) | 10,074** |

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Con respecto al nivel de estudios de los padres, cuando lo relacionamos con la variable de problemas de conducta, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas, en los tres índices de problemas de conducta: conducta escolar disruptiva, $F(1, 1084) = 4,354$, $p < 0,05$, delincuencia, $F(1, 1084) = 9,861$, $p < 0,01$, y consumo de sustancias, $F(1, 1084) = 10,074$, $p < 0,01$.

Los resultados obtenidos muestran que los adolescentes cuyos padres no habían concluido el bachiller, obtuvieron las puntuaciones más altas en los tres índices evaluados, que los adolescentes cuyos padres sí habían concluido el bachillerato (conducta escolar disruptiva: $M = 1,371$, $DT = 0,411$, vs. $M = 1,319$, $DT = 0,369$; delincuencia: $M = 1,335$, $DT = 0,382$, vs. $M = 1,263$, $DT = 0,322$; consumo de sustancias: $M = 1,442$, $DT = 0,594$, vs. $M = 1,332$, $DT = 0,485$).

CAPÍTULO IV.
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este último capítulo, vamos a realizar una exposición de los principales resultados obtenidos, en función de los diferentes tipos de análisis realizados.

En primer lugar, mediante los análisis estructurales, confirmaremos la adecuación de los instrumentos utilizados y posteriormente, mediante los análisis diferenciales, comprobaremos cómo se relacionan las variables del estudio, tratando de dar respuesta a los problemas de investigación planteados en este trabajo de tesis doctoral.

Finalmente se valoran las implicaciones teóricas y prácticas de los resultados obtenidos, analizando las limitaciones que el estudio presenta y propondremos futuras investigaciones sugeridas por nuestros resultados y conclusiones.

9.1 RESUMEN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS ESTRUCTURALES

En general, los instrumentos de medida utilizados en el presente estudio han mostrado unos buenos coeficientes de fiabilidad y han replicado sus respectivas estructuras factoriales teóricas. De este modo, los análisis estructurales realizados sobre las diferentes escalas, han mostrado índices de fiabilidad muy elevados, lo que garantiza la consistencia interna de las escalas.

Referente a los cuestionarios, factores e ítems utilizados para medir las prácticas parentales, al analizar la *Parenting Scales de Steinberg*, hemos obtenido unos índices de fiabilidad, representados mediante el alfa de Cronbach, de 0,808 en la dimensión de implicación, de 0,735 en la dimensión de rigidez/supervisión, y de 0,654 en la dimensión de apoyo de la autonomía psicológica.

En la *Escala de Control Psicológico de Barber*, hemos obtenido un índice de fiabilidad de 0,825.

Cuando analizamos la escala *S-EMBU de Arrindell et al. (1999)*, hemos obtenido unos índices de fiabilidad de 0,777 para la dimensión de rechazo, un índice de fiabilidad de 0,763 para la dimensión de cariño emocional y un índice de fiabilidad de 0,649 para la dimensión de (sobre) protección.

Al analizar el *ESPA29 de Musitu y García* (2001), hemos obtenido un índice de fiabilidad de 0,950 sobre las respuestas conjuntas dadas con respecto al padre y la madre, obtenida para la Escala de Afecto en cada una de las 13 situaciones de obediencia o ante los comportamientos ajustados del hijo, correspondiente a la dimensión de Aceptación/implicación. Al analizar las respuestas conjuntas obtenidas, con respecto a los dos progenitores en la Escala de Indiferencia, hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,938 para las 13 situaciones de obediencia o ante los comportamientos ajustados del hijo. Continuando con la dimensión de Aceptación/implicación, y respecto a la Escala de Displicencia hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,895 en las respuestas conjuntas obtenidas con respecto a los dos progenitores, en cada una de las 16 situaciones de desobediencia o ante los comportamientos no adecuados a la norma. Finalmente al analizar la Escala de Diálogo correspondiente a la dimensión de Aceptación/implicación en cada una de las 16 situaciones de desobediencia o ante los comportamientos no adecuados a la norma, hemos obtenido un índice de fiabilidad de 0,950.

Al analizar la Escala de Coerción Verbal correspondiente a la dimensión de Coerción/imposición, en cada una de las 16 situaciones de desobediencia o ante los comportamientos no adecuados a la norma, hemos obtenido un índice de fiabilidad de 0,936, al promediar las respuestas conjuntas obtenidas con respecto a los dos progenitores. Cuando analizamos la Escala de Coerción física hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,928 y cuando analizamos la Escala de Privación obtenemos un índice de fiabilidad de 0,942 correspondiente ambas también, a la dimensión de Coerción/imposición.

Cuando estudiamos en conjunto las dimensiones del modelo de socialización: Aceptación/Implicación y Severidad/Imposición, para tipificar el estilo de socialización parental como autorizativo, indulgente, autoritario y negligente, el índice familiar de la dimensión Aceptación/Implicación obtenido al promediar las respuestas de los dos padres en afecto, diálogo, indiferencia y displicencia ha mostrado un índice de fiabilidad de 0,967, mientras que el índice familiar de Severidad/Imposición obtenido al promediar las respuestas de los dos padres en coerción verbal, coerción física y privación nos ha dado un índice de fiabilidad de 0,950.

Ante la segunda parte de este trabajo, cuando analizamos los 6 cuestionarios empleados para medir los *criterios del ajuste en los hijos*, también hemos obtenido unos

índices de fiabilidad elevados en todos los instrumentos utilizados, así como en las subescalas que los forman.

De este modo cuando analizamos la *Escala Multidimensional de Autoconcepto AF-5* de García y Musitu (1999), se ha constatado que los ítems presentan una adecuada fiabilidad en términos de consistencia interna, tanto por factores, como en la escala total, lo que facilita su aplicación en diferentes contextos (García y Musitu, 1999; Tomás y Oliver, 2004).

Si bien su estructura factorial ha sido confirmada en las tesis doctorales de Lila (1995), Ayora (1997), Marchetti (1997), Cava (1998) y Llinares (1998), y ha ofrecido la misma estructura en muestras colombianas (Lila, 1995) e italianas (Marchetti, 1997), cuando analizamos en nuestro trabajo las diferentes dimensiones que lo componen, comprobamos que en la dimensión *Académico/Laboral* o *Autoestima Académica*, si bien la dimensión gira en torno a dos ejes; el sentimiento que el estudiante tiene de este desarrollo del rol a través de sus profesores; y las cualidades específicas valoradas especialmente en el contexto (inteligencia, capacidad de trabajo...), hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,894, mostrando una fiabilidad elevada.

Al analizar la dimensión *Social* o *Autoestima Social*, referida a la percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales, hemos obtenido un índice de fiabilidad de 0,718. Cuando analizamos la dimensión *Emocional* o *Autoestima Emocional*, referida a la percepción que el sujeto tiene de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas de su vida cotidiana, con cierto grado de compromiso e implicación personal, hemos obtenido un índice de fiabilidad de 0,711. Al analizar la dimensión *Familiar* o *Autoestima Familiar*, referida a la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,842. Finalmente al analizar la *dimensión Física* o *Autoestima Física*, referida a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,770.

Al analizar el cuestionario para evaluar la personalidad (*Personality Assessment Questionnaire*, Rohner, 1990) *PAQ*, instrumento utilizado para evaluar el ajuste psicológico de los adolescentes, a partir de la percepción que tienen los adolescentes de su

propia personalidad y rasgos conductuales, hemos obtenido un índice de fiabilidad de 0,847.

Cuando analizamos cada uno de los 7 factores que componen esta escala hemos obtenido unos índices de fiabilidad de 0,675 al analizar la escala de *hostilidad/agresión*, un alfa de Cronbach de 0,695 al analizar la escala de *autoestima negativa*, un alfa de Cronbach de 0,599 al analizar la escala de *autoeficacia negativa*, un alfa de Cronbach de 0,608 al analizar la escala de *irresponsividad emocional*, un alfa de Cronbach de 0,602 al analizar la escala de *inestabilidad emocional*, y finalmente hemos obtenido un alfa de Cronbach de 0,744 al analizar la escala correspondiente a la *visión negativa del mundo*.

En lo referente a las medidas de la competencia del adolescente, obtenidas mediante la *Escala de Competencia Social ECS*, (García, Gracia y Lila, 2006) y el *Logro Académico (LA)* hemos obtenido una alfa de Cronbach de 0,702 para la primera, habiendo sido codificada de tal modo, que las puntuaciones más altas nos indican un mayor grado de competencia personal.

Referente al *Logro Académico*, obtenido al promediar las notas del estudiante en el curso anterior (desde suspenso, a sobresaliente), señalar que la estimación de las notas académicas obtenidas al preguntar a los alumnos, suele estar muy relacionada con las del expediente académico oficial. (Donovan y Jessor, 1985; Dornbusch et al., 1987).

Al analizar los problemas conductuales mediante las dos escalas; *CS, Consumo de Sustancias* (tabaco, drogas y alcohol) y *CA, Conducta Antisocial* (García, Gracia y Lila, 2006), a través de tres índices: conducta escolar disruptiva, delincuencia y consumo de sustancias (tabaco y otras drogas) (Lambort et al., 1991), los índices de las dos escalas de problemas conductuales fueron codificados de manera que, las puntuaciones más altas se correspondieran con un grado mayor de problemas conductuales, obteniéndose unos índices de fiabilidad de 0,731 para la escala de *Consumo de Sustancias*, y de 0,809 para la escala de *Conducta Antisocial*.

Finalmente y referente a la tercera parte de este trabajo, al analizar la influencia del *Contexto Social*, hemos obtenido también unos índices de fiabilidad elevados en los dos cuestionarios empleados.

De este modo al analizar el Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido (Gracia y Herrero, 2006; Herrero y Gracia, 2007), formado por tres escalas, hemos obtenido unos índices de fiabilidad de 0,637 para la escala de *integración comunitaria*, un índice de fiabilidad de 0,855 para la escala de *Participación Comunitaria* y un índice de fiabilidad de 0,866 para la escala de *Organizaciones Comunitarias*.

Por último al analizar el cuestionario utilizado para medir la *Cohesión y el Desorden Social en el Barrio, CDS*, (Sampson, Raudenbush y Earls, 1997), hemos obtenido un índice de fiabilidad de 0,622 en la escala de *Cohesión Social* y un índice de fiabilidad de 0,699 en la escala de *Desorden Social*.

Por lo tanto, podemos concluir que todos los instrumentos de medida utilizados en el presente estudio han mostrado unos buenos coeficientes de fiabilidad, garantizando de este modo la consistencia interna de las escalas.

9.2 RESUMEN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DIFERENCIALES

Mediante la realización y el estudio de los análisis diferenciales, hemos tratado de comprobar cómo se relacionan las variables del estudio, a fin de dar respuesta a los problemas planteados en este trabajo de investigación.

En primer lugar, el análisis factorial realizado con todas las escalas que evalúan las prácticas parentales utilizadas en esta investigación, para ver cómo se sitúan en las dos dimensiones de la socialización (aceptación/implicación y severidad/imposición), nos muestra que los factores extraídos explican el 26,79% y el 13, 81% de la varianza respectivamente.

En el primer factor saturan de forma positiva la implicación, rigidez/supervisión, el cariño emocional, el afecto, y el diálogo, y negativamente el control psicológico, el rechazo, la indiferencia, la displicencia y la coerción física. En el segundo factor saturan positivamente la (sobre) protección, la coerción verbal y la privación.

Tras analizar la muestra, los resultados obtenidos nos han mostrado que el estilo de socialización predominante es el estilo autorizativo, seguido del estilo negligente, después

el estilo autoritario, y por último el estilo indulgente. Estos datos difieren ligeramente con los obtenidos en otro estudio reciente realizado (García y Gracia. 2010) donde los resultados mostraban que el estilo predominante era el estilo indulgente, seguido del estilo autoritativo, después el estilo autoritario, y por último el estilo negligente.

A la hora de analizar cada una de las dos dimensiones del modelo de socialización parental, desde la perspectiva del modelo bidimensional, se observa que en los cuatro estilos predomina la dimensión de Aceptación/Implicación, siendo los estilos autoritativo e indulgente los que más puntúan en esta dimensión, seguidas del estilo autoritario y por último del estilo negligente.

Con respecto a la dimensión de Severidad/Imposición, el estilo de socialización que más alto puntúa en esta dimensión es el estilo autoritativo, seguido del estilo autoritario, estilo negligente y por último el estilo indulgente.

Ante estos resultados y acorde con el modelo que sustenta teóricamente este trabajo, el modelo teórico de socialización parental, propuesto por Musitu y García, observamos que se cumple la primera hipótesis del trabajo, donde las diferentes prácticas parentales correlacionan con los dos ejes del modelo de socialización.

De este modo observamos que es el estilo autoritativo (alta aceptación y alta coerción), el que obtiene las puntuaciones más elevadas en las dos dimensiones Aceptación/Implicación y Severidad/Imposición. Los jóvenes de estos hogares han crecido en la obediencia a la autoridad, y cuando sus actuaciones han sido incorrectas, sus padres les imponen su autoridad, para evitar o disminuir la probabilidad de que su conducta se repita. También, es previsible que sus normas de actuación estén internalizadas, porque junto con esta presión firme de la autoridad paterna, reciben las correspondientes explicaciones y justificaciones, manteniendo un diálogo con sus padres.

Lo mismo sucede con el estilo indulgente, caracterizado por una alta aceptación / implicación, y baja coerción / imposición. Este estilo es el que obtiene las segundas puntuaciones más elevadas en la dimensión Aceptación/implicación, así como la puntuación más baja en la dimensión Severidad/imposición. Este estilo proporciona un alto feedback a los hijos cuando sus actuaciones son correctas, y cuando sus comportamientos se desvían de la norma, no reciben sanciones de los padres, sino que les razonan sobre cuál

o cuáles serían las conductas adecuadas y por qué, proporcionando un razonamiento, sobre la adecuación de su comportamiento. Esta ausencia de coerciones fuertes permite que los hijos internalicen las normas de mejor grado (Llinares, 1998) y que desarrollen una relación más igualitaria con sus padres, facilitando un mejor autoconcepto familiar. Asimismo, es posible que esta ausencia de coerciones fuertes de los padres, sea el motivo por el que se encuentren "especialmente orientados hacia sus iguales y hacia las actividades sociales valoradas por los adolescentes" (Lamborn et al., 1991, p.1062).

El estilo autoritario, caracterizado por una baja aceptación/implicación y una alta coerción/imposición, ha sido el tercero en puntuación, en la dimensión Aceptación/Implicación y el segundo en la dimensión de Severidad/imposición. Este estilo no facilita el que los adolescentes puedan internalizar las normas y comportamientos sociales, ya que la obediencia se produce por efecto del miedo, por lo que obedecen más a las fuentes de autoridad que a la razón. El alto grado de Coerción/ Imposición junto con una baja Aceptación/ Implicación generan, al actuar conjuntamente, un clima familiar en el que la aceptación de las normas es externa –se aceptan por la fuerza de una autoridad– y no interna –no hay internalización de las normas familiares. Estos hijos tienen la necesidad de encontrar refuerzos positivos inmediatos, y por ello sus valores son hedonistas, habiendo aprendido a obedecer a las fuentes de autoridad y poder más que a las de la razón.

Por último tenemos el estilo negligente, caracterizado por una baja Aceptación/ Implicación y una baja coerción/ imposición, habiendo obtenido en nuestro trabajo, las puntuaciones más bajas para la dimensión de Aceptación/ Implicación y las terceras más bajas para la dimensión de Severidad/Imposición, siendo superadas tan solo por el estilo indulgente en esta dimensión. Este estilo, cuando es predominante en la familia, puede tener efectos negativos en la conducta de los hijos, de tal modo que, en el caso de los adolescentes educados negligentemente, en clara desventaja tanto psicológica como conductual, es donde se perciben las evidencias más claras, del impacto de la paternidad en el ajuste durante la adolescencia. El modelo general, sugiere un grupo de jóvenes con una trayectoria descendente y problemática, caracterizada por una pobre implicación académica y por problemas de conducta (Huxley, 1999). No obstante, como sobre ellos no se ha ejercido ninguna imposición, ni tan siquiera de orden verbal, no tienen miedos ni inhibiciones sociales hacia las figuras de autoridad (Steinberg et al., 1994; Llinares, 1998).

Continuando con la segunda hipótesis, en la que habíamos predicho que los hijos diferirían en los criterios de ajuste psicosocial, en función de cómo fuese el estilo parental de socialización y más específicamente, que el estilo indulgente sería el que ocasionaría un mayor ajuste personal de los hijos, se ha confirmado en la mayoría de los criterios de ajuste psicosocial.

De este modo, al analizar los diseños factoriales multivariados realizados, y considerando los estilos de socialización parental, el nivel de riesgo percibido en el barrio, el sexo, la edad, el nivel de estudios de los padres y la estructura familiar, con cada uno de los conjuntos de variables criterio (autoconcepto, ajuste psicológico, problemas de conducta y competencia personal), los primeros MANOVAs aplicados con el autoconcepto, mostraron diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales de estilo parental de socialización, nivel de riesgo percibido en el barrio, sexo, edad, nivel de estudios de los padres y estructura familiar, no obteniéndose ningún efecto de interacción estadísticamente significativo.

Al analizar la relación entre los estilos parentales y la variable de autoconcepto, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto familiar y autoconcepto físico, en función del estilo parental de socialización.

Las pruebas de Bonferroni ($\alpha = 0,05$) indicaron que el mejor autoconcepto académico y familiar se correspondía con los hijos de familias indulgentes y autoritativas, en comparación con los hijos de padres autoritarios y negligentes. En autoconcepto social, los hijos de familias indulgentes y autoritativas, obtuvieron las mejores puntuaciones en comparación con los hijos de padres autoritarios. Por último, en la dimensión física del autoconcepto, los hijos que definieron a sus padres como autoritativos, obtuvieron las mejores puntuaciones en comparación con los hijos de padres negligentes.

Estos datos coinciden con otros estudios recientes (García y Gracia. 2010), donde obtuvieron que los hijos que definían a sus padres como indulgentes, puntuaban más alto en todas las dimensiones de autoconcepto, que los que los definían como autoritarios y negligentes. Además, los hijos de padres indulgentes también igualaron a los hijos de padres autoritativos en las dimensiones del autoconcepto académico, social y físico, e

incluso los superaron en el autoconcepto emocional y familiar. Por otra parte, los hijos de padres autoritativos superaron a los de autoritarios e indulgentes en todas las dimensiones, excepto en el autoconcepto emocional, donde se igualaron con los autoritarios y puntuaron por debajo de los negligentes.

Estos datos coinciden con el modelo teórico de socialización parental propuesto por Musitu y García, donde establecen que los hijos socializados bajo el estilo autoritativo presentan un ajuste psicológico bueno, una alta autoestima, aceptabilidad social y logro académico, desarrollando autoconfianza y autocontrol, como consecuencia de haber integrado plenamente las normas sociales, lo que permite que su competencia sea máxima en culturas muy competitivas.

No obstante, existen marcadas diferencias culturales en los efectos del estilo autoritativo. De este modo, el autoconcepto de los niños españoles (Musitu y García, 2001 y Llinares, 1998) e italianos (Marchetti, 1997) es en general, más alto, cuando se emplea un estilo indulgente, donde la Severidad/ Imposición es baja, que empleando un estilo de socialización autoritativo, aunque en los dos casos, sea más elevado que en niños de hogares autoritarios y negligentes, resultados coincidentes con los observados en las muestras alemanas. En muestras españolas e italianas, el autoconcepto del niño socializado mediante un estilo indulgente, es mayor que el de aquellos socializados en un estilo autoritativo, en especial el autoconcepto académico (Llinares, 1998; Marchetti, 1997).

Otros estudios realizados en la cultura española (Gracia, 2002, Bersabé, Rivas, Fuentes y Motrico, 2002; Musitu y García, 2001 y Díez y Peirats, 1997) italiana (Marchetti, 1997) y alemana (Barber, Chadwick y Oerter, 1992), han constatado que el autoconcepto escolar, es superior que en los adolescentes de hogares autoritativos, y superior a los adolescentes de hogares autoritarios y negligentes.

El estilo autoritario, provoca un menor autoconcepto familiar debido a que, la Aceptación/ Implicación no es lo suficientemente fuerte como para amortiguar sus efectos negativos y este estilo, no permite que adquieran la responsabilidad suficiente para obtener buenos resultados académicos. Sobre muestras españolas, Llinares (1998) encontró que estos niños eran más inseguros y temerosos, y junto con los de padres negligentes, son los que presentaban un menor autoconcepto familiar y escolar.

Los niños educados bajo el estilo negligente tienen una pobre orientación al trabajo y a la actividad escolar, con frecuencia tienen las puntuaciones más bajas en la mayoría de los índices de ajuste y desarrollo psicosocial, presentan una pobre implicación académica, logro escolar, distrés internalizado y problemas de conducta (Huxley, 1999), y no tienen inhibiciones ante figuras de autoridad (Steinberg et col, 1994; Llinares, 1998).

En nuestro estudio, también coinciden los resultados obtenidos con otro estudio reciente (García, y Gracia, 2010), en lo que se refiere a la relación entre el ajuste psicológico y los estilos parentales. En dicho estudio, los autores obtuvieron que el ajuste psicológico de los hijos de familias indulgentes era mejor que el de las familias autoritarias y negligentes. Además, igualaron en dos índices a los autoritativos (irresponsividad e inestabilidad emocional), y los mejoraron en los cuatro restantes (hostilidad/agresión, autoestima negativa, inestabilidad emocional, y visión del mundo negativa). Sin embargo, los hijos de familias autoritativas, no mejoraron en inestabilidad emocional a los de las familias autoritarias y negligentes. Con respecto a la competencia personal obtuvieron que los hijos de familias indulgentes superaban en logro académico y competencia social, al de las familias autoritarias y negligentes, pero no se encontraron diferencias con los de las familias autoritativas. Con respecto al logro académico, los hijos de familias autoritativas superaron a los de autoritarias y negligentes, pero no se diferenciaron en la competencia social.

A fin de justificar estos resultados, debemos de considerar que los estilos de socialización parental, son considerados como uno de los factores de protección que más relevancia ha tenido en el desarrollo infantil y adolescente. Además, 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). Destaca en especial, el papel positivo de la socialización parental, como elemento protector para el desarrollo personal de los adolescentes que provienen de contextos familiares en riesgo, siendo una adecuada labor socializadora de los padres, 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 padres como cariñosos, sensibles, dialogantes y atentos en su relación con ellos, son los que presentan menos problemas de autoestima, sobre todo familiar; y de ajuste personal. Estos datos van en la línea de aquellos estudios que consideran el afecto y la sensibilidad paterna, como elementos fundamentales para el sano desarrollo del menor (Parra, 2005), demostrando 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).

También podemos observar lo perjudicial que resulta para el desarrollo adolescente, que los padres se muestren indiferentes con ellos. Al igual que adelantaban otros estudios con familias normativas, las prácticas educativas negligentes y displicentes, predicen los problemas de ajuste interno y de autoestima en los adolescentes de familias en riesgo. Sin embargo, aquellos padres que son constantes con sus muestras de aprobación y de afecto, favorecen la construcción positiva de la autoestima adolescente. De este modo, 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). En este sentido, podríamos decir que, los adolescentes que se sienten queridos por sus padres, van a tener una visión positiva de su entorno familiar, puesto que si la etapa evolutiva correspondiente a la adolescencia se caracteriza, entre otras cosas, por un incremento en los conflictos familiares, como consecuencia de las nuevas necesidades de los niños y las niñas, y donde el interés por alcanzar una mayor autonomía e independencia, conlleva un enfrentamiento con los padres para renegociar las normas de funcionamiento familiar, resulta fundamental que, tal y como indican nuestros resultados, las estrategias de control inductivo, adquieran una especial relevancia durante la adolescencia. De este modo, y al igual que 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.

El uso del diálogo parental hace que los hijos se sientan a gusto, cómodos y satisfechos con su familia, y que estén atentos a las recomendaciones y consejos de sus padres. Así, la integración del menor en su seno familiar, puede ser uno de los detonantes principales de que las prácticas educativas inductivas predigan el buen ajuste externo del adolescente.

En relación a la dimensión “severidad e imposición parental” algunos estudios muestran correlaciones importantes con el ajuste positivo adolescente, pero sin llegar a ser tan fuertes como en la dimensión anterior. De este modo, y 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), parecen 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.

Este resultado es muy interesante de cara a la intervención con las familias, puesto si bien, 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), debemos de considerar los resultados de los estudios que indican que, el uso de prácticas disciplinarias coercitivas en ciertos contextos, en especial aquellos de alto riesgo, se pueda relacionar con un desarrollo positivo adolescente. No obstante 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 de la alta carga emocional a la que están asociadas y, no fomentan la interiorización de las normas familiares.

De cualquier modo, el uso de determinadas prácticas, como la coerción física por parte de los padres, siempre conlleva importantes desajustes a nivel interno en los adolescentes. Además, la alta carga emocional que acompaña a la coerción física parental, puede generar resentimiento en los hijos hacia los padres, junto a problemas emocionales como introversión, inseguridad, dependencia, ansiedad, etc.

También, el 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. De este modo, la conflictividad familiar, puede convertirse en una nueva circunstancia de estrés, para los progenitores de las familias en situación de riesgo y 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, y por lo tanto, complica aún más su desempeño parental.

En referencia a la privación parental, si bien algunos investigadores no evidencian el hecho 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, otros investigadores justifican que 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. Sin embargo, solamente resulta ser efectiva, cuando se aplica de manera correcta, es decir, justo después del incumplimiento de la norma, y mediante una medida privativa proporcional, a la conducta del menor, debiendo de ser 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 situación de riesgo.

Continuando con nuestro estudio y atendiendo a otras variables demográficas, cuando analizamos la variable sexo con respecto al autoconcepto, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en autoconcepto académico, autoconcepto emocional, y autoconcepto físico. Las mujeres obtuvieron las mejores puntuaciones en autoconcepto académico mientras que los hombres obtuvieron las mejores puntuaciones en autoconcepto emocional y físico.

Estos datos apoyan lo hallado en el estudio de Musitu et al. (2001) al observar que el componente de autoestima emocional, ofrece resultados desfavorables para las chicas en riesgo, al igual que 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).

En referencia a la autoestima física, nuestros resultados concuerdan con lo hallado en otros estudios y muestran que son las chicas, las que tiene una percepción más baja de su cuerpo en términos de aceptación, resistencia y salud. (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 el cuestionario de autoconcepto utilizado, 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).

En un meta-análisis, Wilgenbusch y Merrel (1999) también encontraron que existen diferencias sexuales en autoconcepto, considerado multidimensionalmente, en función de la edad de los sujetos, lo que podría indicarnos la existencia de estructuras del autoconcepto diferentes para chicos y chicas. Amezcua y Pichardo (2000) utilizando el cuestionario de *Autoconcepto Forma A (AFA)* de Musitu, García y Gutierrez (1991) no encontraron diferencias significativas en autoconcepto académico entre chicos y chicas. En el mismo estudio, encontraron diferencias significativas favorables a los chicos, en autoconcepto emocional y autoconcepto global, mientras que las chicas tenían mayor autoconcepto familiar que los chicos, lo que podría explicarse por una mayor satisfacción

de las expectativas paternas, que facilitaría el desarrollo de un mayor sentimiento de autoaceptación en las hijas.

En general, los chicos presentan mayor grado de adaptación personal que las chicas, por lo que éstas presentarían mayores niveles de ansiedad, inestabilidad emocional o depresión (Pichardo, 2000; Rothenberg, 1997; Amezcua y Pichardo, 2000). Esto puede deberse a que las niñas inician la adolescencia (revisión y actualización de la imagen de uno mismo) dos años antes que los chicos (Calzada, Altamirano y Ruíz, 2001).

Por otro lado debemos señalar, el hecho de que diferentes autores hayan propuesto la existencia de procesos de socialización distintos para chicos y chicas (Gilligan, 1982; Miller, 1986; Block, 1973; Wood y Karten, 1986; Spence, 1993). De este modo, se han descrito múltiples variaciones en bastantes prácticas parentales, que se asocian consistentemente con los diferentes periodos evolutivos (Ceballos y Rodrigo, 1998; Musitu y García, 2001), con el grado en que se aplican (Ceballos y Rodrigo, 1998; Oliva, 2006; Parra y Oliva, 2006; Steinberg, 2001; Steinberg, Dornbusch y Brown, 1992), variando, por ejemplo, con el sexo del hijo (Delgado *et al.*, 2007; Musitu y García, 2001) y del padre (Delgado *et al.*, 2007; Maccoby, 2000). No obstante, no se ha constatado que estas diferencias, repercutan en el sentido que, las relaciones supuestas por el modelo, se modifiquen con estos frecuentes y conocidos cambios circunstanciales (Amato y Fowler, 2002; Aunola, Stattin y Nurmi, 2000; García y Gracia, 2009; Lamborn *et al.*, 1991; Martínez y García, 2007; Steinberg *et al.*, 1994).

En este sentido, en la literatura especializada no se han observado, de manera consistente interacciones como, por ejemplo, que el padre tiene que ser autorizativo con el hijo, pero negligente con la hija, o que el padre autorizativo y la madre negligente sean los idóneos, o que con los niños jóvenes sea mejor el autoritario y con los adolescentes, mejor el indulgente (*e.g.*, Baumrind, 1967, 1971; Darling y Steinberg, 1993; Lamborn *et al.*, 1991; Maccoby y Martin, 1983).

Musitu, et al. (1988) señalaron que los padres establecían mayores diferencias de género que las madres en referencia a las conductas que consideran apropiadas para las chicas. Escartí (1994) mostró, por otra parte, que los padres dedicaban más tiempo a actividades lúdicas que las madres, en especial a la participación en actividades físicas y

sociales, pudiendo confirmarse que, los padres y madres, suelen interactuar de distinto modo con sus hijos en función del sexo de éstos. También otros estudios, (Parra y Oliva, 2006; Moreno et al., 2004; Shek, 2000) observaron que las madres se mostraban más cariñosas, afectuosas y coercitivas con las hijas, pero no con los hijos.

También es importante señalar que al analizar la influencia del sexo en la autoestima familiar, algunas investigaciones sugieren que, son las chicas las que tienen más problemas en esta dimensión (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 de tal modo que, 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 (Oliva, 1999; Lamborn et al., 1991).

Al analizar la relación existente entre la edad y el autoconcepto, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en autoconcepto académico, autoconcepto familiar, y autoconcepto físico. En todas las dimensiones, los adolescentes entre 12 y 14 años obtuvieron mejores puntuaciones que los adolescentes entre 15 y 17 años. Estas menores puntuaciones obtenidas para los adolescentes de mayor edad, podríamos explicarlas, debido a que 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, donde el adolescente tiene que atravesar desequilibrios e inestabilidades, poniendo a prueba la capacidad de adaptación de la familia a los cambios experimentados por el adolescente.

Tal y como indicaban Musitu y García (2001), a medida que los hijos se hacen mayores, el espacio de influencia de los padres disminuye, y en consecuencia, cambian las técnicas de socialización con la edad. Los adolescentes han de reflexionar 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.

No obstante, en ocasiones, la madurez física entra en conflicto con una inmadurez socialmente sancionada, ofreciendo fricciones que se tornarán conflictivas, cuando el adolescente intente hacer elecciones dentro de una sociedad llena de ambigüedades, elecciones y necesidades, cada vez más numerosas, que surgen en nuestro entorno actual, en constante desarrollo y avance tecnológico, y que en contra de facilitar su existencia, lo convierte en un entorno más confuso y limitado. Las elecciones y decisiones que tienen que tomar son múltiples, pudiendo llegar a causar inestabilidad e inadaptación, en ausencia de estabilidad emocional y armonía intergeneracional. Por ello, se considera un factor clave para el logro de un buen ajuste emocional y cognitivo, el desarrollo de una buena salud mental y la existencia de unas relaciones sociales satisfactorias.

Con respecto al nivel de estudios de los padres, al analizar su relación con el autoconcepto, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en autoconcepto académico y autoconcepto físico. Los adolescentes cuyos padres habían concluido el bachiller obtuvieron mejores puntuaciones que los adolescentes cuyos padres no habían finalizado el bachillerato.

Si bien la distribución muestral era muy diferente; los padres cuyos estudios son iguales o superiores al bachiller representan un porcentaje del 70,4%, frente a los padres que no han conseguido finalizar el bachiller o sus estudios son inferiores que representan un 29,6%, estos resultados van en la línea de las conclusiones extraídas en otros estudios (Hidalgo et al., 2007; Informe SIUSS, 2004; Trigo, 1998), siendo muy importante tenerlos en cuenta, por la estrecha relación que guarda la variable “nivel educativo”, con otras dimensiones de análisis de interés para el desarrollo adolescente, como las creencias de los padres acerca del desarrollo y educación de sus hijos, las prácticas educativas parentales, o los niveles de riesgo entre otras .

Al analizar la estructura familiar, con las medidas del autoconcepto, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en autoconcepto académico y autoconcepto familiar. En ambas dimensiones, los adolescentes que vivían con ambos padres biológicos obtuvieron las mejores puntuaciones frente a aquellos adolescentes que no convivían con los dos padres biológicos.

Debemos de señalar que, la autoestima familiar representa la percepción que el adolescente tiene de sentirse querido y valorado por su familia, debiendo de considerarse este componente, como una medida de vinculación emocional y flexibilidad entre los miembros de la familia.

Acorde con nuestros resultados podríamos considerar que los datos podrían ser beneficiosos para el desarrollo adolescente, cuando nos refiramos a familias que se caractericen por presentar actitudes, valores y actuaciones adaptativas, mientras que sin embargo, sería muy perjudicial para aquellos que provenga de familias disfuncionales. El motivo es que en estas últimas, la cohesión y la dependencia familiar, pueden aumentar las probabilidades de que los adolescentes interioricen ciertos valores y comportamientos desadaptativos, con las consecuencias que ese hecho podría acarrear para su adaptación personal.

De este modo y acorde con varios estudios, los progenitores de las familias en situación de riesgo, no se caracterizarían 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). Por ello, en ocasiones sería mejor que los menores fueran más críticos con el funcionamiento familiar de sus hogares, y que se abrieran a nuevos contextos de socialización donde se pudieran encontrar con personas que ejerzan de modelos positivos para su desarrollo personal.

Acorde con nuestro estudio, las diferencias obtenidas se podrían explicar justificando el hecho de que las familias no intactas (familias monoparentales, divorciados,...) pudieran presentar una sobrecarga en sus responsabilidades cotidianas, teniendo que asumir en muchas ocasiones en solitario, la responsabilidad principal de las tareas educativas de sus hijos e hijas adolescentes, así como afrontar todos los problemas que les acontece, e incluso de sustentar la economía familiar.

Los padres de las familias no estructuradas suelen mostrarse, en mayor medida que las familias estructuradas, indiferentes tanto a los logros, como a los comportamientos desadaptativos de sus hijos e hijas adolescentes. Además, en las ocasiones en que los padres muestran cierto interés por controlar el comportamiento desadaptativo de sus hijos suelen hacer uso, con mayor frecuencia, de estrategias coercitivas. Así, se puede observar que los padres 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, se caracterizan por hacer uso de estrategias disciplinarias coercitivas, independientemente de que también usen estrategias inductivas o no. En comparación con los adolescentes de familias estructuradas, estos adolescentes pudieran percibir, que sus padres estén menos atentos a sus necesidades y problemas de adaptación personal, pudiendo llegar a ser más controladores e impositivos en su relación con ellos.

Estos 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).

Continuando con la segunda hipótesis del trabajo, al analizar los MANOVAs aplicados con el ajuste psicológico, se observaron diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales de estilo parental de socialización, nivel de riesgo percibido en el barrio, sexo, edad y estructura familiar, no obteniéndose ningún efecto de interacción estadísticamente significativo. De este modo, al analizar los estilos parentales y el ajuste psicológico, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones del ajuste psicológico evaluadas, en función del estilo parental de socialización.

Las pruebas de Bonferroni ($\alpha = 0,05$) indicaron que los hijos de familias autoritarias y negligentes, obtuvieron las puntuaciones más altas en hostilidad/agresión, autoestima negativa, irresponsividad emocional, y visión negativa del mundo, en comparación con los hijos de padres indulgentes y autorizativos. En la dimensión autoeficacia negativa, los hijos de familias autoritarias obtuvieron las puntuaciones más altas, en comparación con los

hijos que definieron a sus padres como indulgentes y autorizativos. En la dimensión inestabilidad emocional, los hijos de padres autorizativos, autoritarios y negligentes obtuvieron las puntuaciones más altas en comparación con los hijos de familias indulgentes. Por último, en el índice general de desajuste personal, los hijos de padres autoritarios y negligentes obtuvieron las puntuaciones más altas, en comparación con los hijos de familias indulgentes y autorizativas, correspondiendo a los hijos de padres indulgentes la puntuación significativamente más baja en comparación con los hijos de familias autorizativas.

Estos resultados confirman, y amplían los de otros estudios previos con muestras españolas (Martínez y García, 2007; Musitu y García, 2004), observándose, además de con el autoconcepto, una asociación positiva entre estilo parental indulgente y otros criterios, como el ajuste psicológico, la competencia personal y menores problemas de conducta.

También los resultados del presente estudio en el contexto español, coinciden con los de otros estudios previos realizados en algunos países del sur de Europa (Marchetti, 1997; Musitu y García, 2001, 2004), Latino-América (Martínez *et al.*, 2007; Villalobos *et al.*, 2004) y otros contextos culturales (Hindin, 2005; Kim y Rohner, 2002; Wolfradt *et al.*, 2003), que también sugieren que los adolescentes de familias indulgentes obtienen puntuaciones similares, o incluso mayores, que los adolescentes de familias autorizativas.

De este modo, junto a estos estudios, se cuestiona la idea de que el estilo autorizativo se asocie siempre con resultados óptimos de socialización (Baumrind, 1993; Maccoby y Martin, 1983; Lamborn *et al.*, 1991; Steinberg *et al.* 1994.) pudiéndose observar que, en el contexto cultural español, los hijos de padres indulgentes, no solo resultan igual de idóneos que los autorizativos, sino que incluso los mejoran en el autoconcepto emocional y familiar, y obtiene menores puntuaciones en hostilidad/agresión, inestabilidad emocional, y visión del mundo negativa, favoreciendo de ese modo su idoneidad.

Atendiendo a variables demográficas, cuando analizamos la relación existente entre la variable sexo y el ajuste psicológico, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en hostilidad/agresión, autoeficacia negativa, inestabilidad emocional, y visión negativa del mundo. Los hombres obtuvieron las puntuaciones más altas en

hostilidad/agresión y visión negativa del mundo; mientras que las mujeres obtuvieron las puntuaciones más altas en autoeficacia negativa e inestabilidad emocional.

Si bien son muchos los estudios que 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 investigadores, 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. De este modo, 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). 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) considera que la similaridad 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.

Cuando analizamos los resultados con referencia a la edad, al relacionarla con el ajuste psicológico, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en

hostilidad/agresión. En ambas dimensiones, los adolescentes entre 15 y 17 años obtuvieron puntuaciones más altas que los adolescentes entre 12 y 14 años.

Si bien 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. 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).

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

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). La dificultad para comunicarse con los padres también se incrementa con la edad, a la vez que con el aumento de la edad, pasan más tiempo con los amigos, y aunque en los inicios de la adolescencia, dicho tiempo se asocia a una buena capacidad para comunicarse con amigos, en la adolescencia media y tardía se asocia al consumo de alcohol y tabaco.

La satisfacción con la escuela, suele disminuir con la edad y es menor en los chicos que en las chicas. Los resultados parecen indicar que, a medida que avanza la adolescencia, se produce un deterioro del estilo de vida saludable y un empeoramiento de las relaciones con la familia y con la escuela.

Algunos autores han observado además, 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 relación con los problemas de ajuste interno, durante la adolescencia, los chicos y chicas tienden a ser más inestables emocionalmente que en otras edades. Cabe destacar la pertinencia de aquellas actividades que promuevan la creatividad, afectividad, y la internalización de órdenes, prohibiciones, elogios y castigos, a partir de la mirada de los adolescentes respecto de la autoridad de los padres. 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).

Con respecto a la estructura familiar, al analizar la relación existente entre la estructura familiar y el ajuste psicológico se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en hostilidad/agresión, autoestima negativa, irresponsividad emocional, visión negativa del mundo, y en el índice general de desajuste personal. En todas las dimensiones, los adolescentes que no vivían con ambos padres biológicos, obtuvieron puntuaciones más altas que los adolescentes que convivían con ambos padres biológicos.

En este sentido, son numerosos los estudios que han analizado expresamente la relación entre la calidad de las relaciones padres-hijos y la adopción del estilo de vida, al igual que la calidad de las relaciones con los iguales y la escuela. Estos estudios indican que la influencia de la familia, trasciende hacia la relación del adolescente con los iguales.

Sin embargo nos encontramos con resultados contradictorios. De este modo, mientras que algunos estudios justifican que es la escasa presencia física, o accesibilidad de los padres, junto con la falta de supervisión de éstos, acompañada por una ausencia de comunicación con los hijos en relación con las actividades de la vida diaria, las que se asocian a una mayor tendencia a relacionarse con iguales conflictivos, y a realizar conductas de riesgo o de carácter antisocial (Dishion, Patterson, Stoolmiller y Skinner, 1991; Serrano, Godás, Rodríguez y Mirón, 1996), otros estudios que comparan la socialización parental desarrollada por las madres al frente de familias monoparentales, y las madres de familias biparentales, muestran que 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.

Otros estudios también han comparado el ajuste emocional del niño en caso de custodia física o legal monoparental versus conjunta, y ambas en relación a familias con ambos progenitores. En un meta-análisis realizado sobre sesenta y siete artículos publicados durante la década de los años noventa, en el que se comparaba a los niños de hogares intactos, con los niños cuyos padres se habían divorciado, se evidenciaba que estos últimos, puntuaban de forma significativamente más baja en medidas como; el logro académico, ajuste emocional, conducta, autoconcepto, relaciones sociales, etc. (Amato, 2001).

En otro estudio (Bauserman, 2002) se examinaron variables como ajuste general, relaciones familiares, autoestima, ajuste emocional y conductual, y el ajuste específico ante el divorcio, encontrándose que los niños en custodia física, o legal conjunta, estaban mejor ajustados que los niños en las situaciones de custodia monoparental, tanto incluso, como

aquéllos de las familias intactas. Por otra parte, los padres que mantenían la custodia conjunta, informaron en menor medida de conflictos actuales y pasados, que los padres de la custodia monoparental, pero esto no explicó el mejor ajuste de los niños de la custodia conjunta.

Los resultados son consistentes con la hipótesis que la custodia conjunta puede ser ventajosa para los niños en algunos casos, posiblemente por facilitar la relación positiva continuada con ambos padres.

Los MANOVAs aplicados con la competencia personal también mostraron diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales de estilo parental de socialización, nivel de riesgo percibido en el barrio, sexo, edad, nivel de estudios de los padres y estructura familiar, no obteniéndose ningún efecto de interacción estadísticamente significativo.

De este modo, al analizar la relación entre los estilos parentales y la variable de competencia personal se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en logro académico, en función del estilo parental de socialización. Las pruebas de Bonferroni ($\alpha = 0,05$) indicaron que los hijos de familias indulgentes y autoritativas obtuvieron las puntuaciones más altas en comparación con los hijos de padres autoritarios y negligentes.

Tal y como hemos comentado anteriormente, estos datos coinciden con el modelo teórico de socialización parental propuesto por Musitu y García, donde establecen que los hijos socializados bajo el estilo autoritativo, presentan un ajuste psicológico bueno, una alta autoestima, aceptabilidad social y logro académico, desarrollando autoconfianza y autocontrol, como consecuencia de haber integrado plenamente las normas sociales, lo que permite que su competencia sea máxima en culturas muy competitivas.

Al relacionar la variable sexo y la competencia personal, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en logro académico, y en el número de cursos repetidos. Los resultados nos muestran que las mujeres obtuvieron las puntuaciones más altas en logro académico, mientras que los hombres obtuvieron las puntuaciones más altas en número de cursos repetidos. Estos datos coinciden con lo señalado anteriormente al manifestar que las mujeres obtuvieron las mejores puntuaciones en autoconcepto académico.

Cuando relacionamos la edad con la competencia personal, también se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en todos los índices evaluados: logro académico, número de cursos repetidos, y competencia social. Los adolescentes entre 12 y 14 años obtuvieron las puntuaciones más altas en logro académico, mientras que los adolescentes entre 15 y 17 años obtuvieron las puntuaciones más altas en número de cursos repetidos y en competencia social. Estos datos coinciden con los obtenidos anteriormente, al analizar la relación existente entre la edad y el autoconcepto, de tal modo que en todas las dimensiones, los adolescentes entre 12 y 14 años obtenían mejores puntuaciones que los adolescentes entre 15 y 17 años.

Al analizar la relación entre el nivel de estudios de los padres y la competencia personal, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en logro académico, y en el número de cursos repetidos. Los adolescentes cuyos padres habían concluido el bachiller obtuvieron las puntuaciones más altas en logro académico, mientras que los adolescentes cuyos padres no habían finalizado el bachillerato, obtuvieron las puntuaciones más altas en número de cursos repetidos. Dicho resultado coincide con el obtenido anteriormente, al analizar su relación con el autoconcepto, de modo que se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en autoconcepto académico y autoconcepto físico.

Al analizar la relación existente entre la estructura familiar y la competencia personal, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en logro académico, y número de cursos repetidos. Los adolescentes que vivían con ambos padres biológicos, obtuvieron las puntuaciones más altas en logro académico; mientras que los adolescentes que no convivían con los dos padres biológicos, obtuvieron las puntuaciones más altas en número de cursos repetidos. Estos datos coinciden con los obtenidos al analizar la estructura familiar, con las medidas del autoconcepto, donde se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en autoconcepto académico y autoconcepto familiar. En ambas dimensiones, los adolescentes que vivían con ambos padres biológicos, obtuvieron las mejores puntuaciones frente a aquellos adolescentes que no convivían con los dos padres biológicos.

Continuando con la segunda hipótesis del trabajo, los MANOVAs aplicados con el conjunto de criterios para evaluar problemas de conducta, mostraron diferencias

estadísticamente significativas en los efectos principales de estilo parental de socialización, nivel de riesgo percibido en el barrio, sexo, edad y nivel de estudios de los padres. También se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas, en la interacción entre el nivel de riesgo percibido en el barrio y el nivel de estudios de los padres. No obstante, los ANOVAs realizados a posteriori no mostraron diferencias significativas, entre los grupos derivados de la interacción, en ninguno de los criterios de problemas comportamentales: conducta escolar disruptiva, delincuencia, y consumo de sustancias.

Al analizar la relación entre los estilos parentales y los problemas de conducta, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en los tres índices evaluados: conducta escolar disruptiva, delincuencia y consumo de sustancias. Las pruebas de Bonferroni ($\alpha = 0,05$) indicaron que los hijos de familias autoritarias y negligentes, obtuvieron las puntuaciones más altas en los tres índices de problemas de conducta, en comparación con los hijos que definieron a sus padres como indulgentes y autoritativos, que fueron los que presentaban menores problemas de conducta.

Debemos de señalar que, si bien existe una extensa literatura sobre la influencia de los estilos parentales en los problemas de conducta de los hijos, así como en otras áreas del desarrollo psicosocial, (ver revisiones de Maccoby, 2000; Oliva, 2006; Steinberg, 2001), en lo que se refiere a la influencia de los estilos parentales en el ajuste conductual de los hijos adolescentes, existe un amplio acuerdo en subrayar la centralidad de las variables familiares en el desarrollo psicosocial de los hijos.

Los resultados obtenidos en este trabajo coinciden y confirman los obtenidos en otros estudios realizados en países del Sur de Europa y Latinoamericanos (García y Gracia, 2009, 2010; Gouveia, Albuquerque, Clemente y Espinosa, 2002; Martínez y García, 2007, 2008; Martínez, García y Yubero, 2007; Musitu y García, 2001, 2004; Villalobos, Cruz y Sánchez, 2004), así como en otros contextos culturales (Dor y Cohen-Fridel, 2010; Hindin, 2005; Kazemi, Ardabili y Solokian, 2010; Kim y Rhoner, 2002; Turkel y Tezer, 2008; Palut, 2009; Wolfradt, Hempel y Miles, 2003). Sin embargo estos resultados contrastan con la investigación desarrollada en el ámbito anglosajón, con muestras caucásicas de clase media donde se observa de forma sistemática, que el estilo parental autoritativo es siempre el que mejor predice el ajuste psicosocial en los hijos.

Cuando relacionamos la edad con los problemas de conducta se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en los tres índices de problemas de conducta: conducta escolar disruptiva, delincuencia y consumo de sustancias. Los adolescentes entre 15 y 17 años obtuvieron puntuaciones más altas en los tres índices evaluados que los adolescentes entre 12 y 14 años.

Con respecto al nivel de estudios de los padres, cuando lo relacionamos con la variable problemas de conducta, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en los tres índices de problemas de conducta: conducta escolar disruptiva, delincuencia, y consumo de sustancias. Los resultados obtenidos muestran que los adolescentes cuyos padres no habían concluido el bachiller, obtuvieron las puntuaciones más altas en los tres índices evaluados, que los adolescentes cuyos padres sí habían concluido el bachillerato. De este modo, y en el sentido observado en otros estudios (García y Gracia, 2009, 2010; Loeber y Dishion, 1983; Loeber et al., 1998), se observó unos mayores niveles de problemas de conducta entre los adolescentes de mayor edad, así como entre los adolescentes cuyos padres tenían un menor nivel educativo.

A fin de justificar estos resultados, debemos de señalar que si bien el comportamiento delictivo en los jóvenes, constituye una de las áreas de interés más importantes y actuales en el ámbito de los problemas psicosociales en el periodo de la adolescencia, en la actualidad se acepta la influencia de numerosas variables socio-ambientales, en la adquisición, desarrollo y mantenimiento de la conducta antisocial.

La delincuencia juvenil tiene una gran transcendencia social, ya que es, sin duda, uno de los problemas sociales que han alcanzado más gravedad en los últimos años. Se incluye dentro de esta clasificación aquella delincuencia, consistente en comportamientos desviados, cuya edad oscila entre los 14 y los 18 años. La importancia de la delincuencia juvenil radica en el hecho de que en numerosas ocasiones, entre los delitos cometidos, no hay diferencia entre los cometidos por los mayores y los cometidos por menores de 18 años, pero sí que existe distinción en cuanto a su persecución. Así, para exigir responsabilidad penal a los menores de 18 años se ha aprobado en España la Ley Penal del Menor, que distingue entre menores y jóvenes. Esta distinción es importante en orden a la separación de unos y otros y, sobre todo, a la protección y tutela que ha de darse a los segundos, a quienes cuando delinquen no se les imponen penas, sino *medidas*.

Otros estudios han analizado las relaciones existentes de la conducta antisocial con un amplio abanico de variables de la personalidad infanto-juvenil. Las características más destacadas de los delincuentes juveniles son: su actuación en grupo, la agresividad de sus comportamientos y su poca edad. Una característica común a las personas violentas es su inseguridad, y que se juntan en pandillas o bandas juveniles para protegerse.

Numerosas investigaciones destacan el papel protector del autoconcepto familiar y académico frente a los comportamientos delictivos (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Jiménez, Murgui, Estévez y Musitu, 2007) y al consumo de drogas (Cava, Murgui y Musitu, 2008; Musitu, Jiménez y Murgui, 2007). Diferentes trabajos relacionan específicamente, el alto autoconcepto familiar con los mejores resultados de la socialización familiar de los hijos (García y Gracia, 2009; Martínez y García, 2007, 2008; Martínez, García y Yubero, 2007). Estévez, Martínez y Musitu (2006) concluyeron que los adolescentes implicados en conductas agresivas tienen un autoconcepto familiar y académico más bajo que los adolescentes no implicados en este tipo de conductas.

Diversos estudios han concluido que los adolescentes con alto autoconcepto académico muestran un mayor logro escolar y rendimiento académico, y, consecuentemente, un promedio de notas más alto (Guay, Pantano y Boivin, 2003). En cuanto al autoconcepto emocional, se han encontrado relaciones significativas y negativas con diferentes escalas de inestabilidad emocional (Garaigordobil, Durá y Pérez, 2005).

Los adolescentes con muchas conductas antisociales tienen bajo autoconcepto-autoestima (Garaigordobil et al., 2004; Marsh et al., 2001; O'Moore y Kirkham, 2001; Rigby y Slee, 1993; Romero et al., 1994), poca empatía (Calvo et al., 2001; Garaigordobil et al., 2004; Mirón et al., 1989), alta impulsividad (López y López, 2003; Sobral et al., 2000; Taylor, 2000) y muchas conductas agresivas (Garaigordobil et al., 2004; Quinsey et al., 2001). Algunos trabajos han hallado correlaciones positivas de la conducta antisocial con agresividad (Garaigordobil, Álvarez y Carralero, 2004; Quinsey, Book y Lalumiere, 2001; Rodríguez, López y Andrés-Pueyo, 2002), con prejuicios étnicos (Kiesner, Maass, Cadinu y Vallese, 2003) y con impulsividad (Calvo, González y Martorell, 2001; Rodríguez et al., 2002; Sobral, Romero, Luengo y Marzoa, 2000; Taylor, 2000).

El trabajo de Carrillo y Luengo (1993) analiza la asociación de la conducta antisocial de los adolescentes con la disposición a demorar gratificaciones, y muestra diferencias significativas en esta variable, entre sujetos con mayor y menor grado de implicación delictiva. Los resultados de la investigación de López y López (2003) con adolescentes de población normal, confirma la existencia de relaciones significativas entre determinados rasgos de personalidad (psicoticismo, impulsividad, falta de autocontrol, despreocupación, atrevimiento) y la conducta antisocial y delictiva.

En lo que se refiere a las diferencias de género, los varones adolescentes suelen tener mayores puntuaciones en conducta antisocial, si bien estos resultados, contradicen los encontrados en estudios realizados con niños y niñas de 10 a 12 años de edad (Garaigordobil et al., 2004) o con adolescentes que pertenecían a pandillas (Cabrera, 2002), en los que se constataron diferencias significativas. No obstante, estos resultados apuntan en la dirección de los hallazgos de Moffitt y Caspi (2001) que han observado que, estas diferencias en función del género, son mayores en la infancia pero disminuyen en la adolescencia, y también en la dirección de las observaciones de Scandroglio et al. (2002) donde subrayan que estudios recientes confirman una mayor participación femenina en conductas antisociales.

De todos modos, debemos de señalar que si bien los resultados de las investigaciones que utilizan medidas multidimensionales del autoconcepto, aportan información más amplia y específica, los resultados en torno al autoconcepto social y físico parecen no ser tan consistentes, y la literatura científica proporciona resultados contradictorios cuando las medidas son multidimensionales y más específicas (véase Shavelson et al., 1976), aspecto que se diluye con las medidas unidimensionales, al mezclar los diferentes ámbitos en una medida global e inespecífica del autoconcepto. Así, mientras que algunos autores han constatado que el autoconcepto social ejerce un efecto de protección frente a las conductas agresivas (e.g., Levy, 1997); otros lo señalan como un factor de riesgo para el desarrollo de éstas (e.g., Andreou, 2000; Jiménez et al., 2007).

En relación con el consumo de sustancias, encontramos las mismas inconsistencias. Algunos estudios afirman que los componentes sociales del autoconcepto se relacionan inversamente con el consumo de sustancias (Téllez, Cote, Savogal, Martínez y Cruz, 2003); mientras que otros lo cuestionan, al encontrar relaciones significativas y positivas

(Cava et al., 2008; Musitu et al., 2007). Las mismas polémicas son también extensibles al autoconcepto físico (véase Moreno, Moreno y Cervelló, 2009).

También han sido numerosos los investigadores que han considerado a la familia como uno de los factores explicativos más importantes, en el desarrollo de estos comportamientos en los hijos adolescentes. En este sentido, en diferentes trabajos empíricos se ha destacado que la calidad de la comunicación entre padres e hijos, es uno de los factores familiares más claramente vinculados a este tipo de comportamientos en la adolescencia.

Así, se ha observado que los adolescentes implicados en comportamientos delictivos, informan de un ambiente familiar negativo caracterizado por los problemas de comunicación con los padres (Cernkovich & Giordano, 1987; Loeber, Drinkwater, Yin, Anderson, Schmidt & Crawford, 2000). Por el contrario, la comunicación familiar abierta y fluida, es decir, el intercambio de puntos de vista entre padres e hijos de forma clara y empática, con respeto y afecto, tiene un efecto de protección, frente a la implicación en comportamientos de carácter delictivo (Kerr & Stattin, 2000; Stattin & Kerr, 2000). Además, estas relaciones familiares positivas son, al mismo tiempo una importante fuente de recursos psicosociales que facilitan, a su vez, procesos adaptativos en la edad adolescente.

En este sentido, se ha constatado que las relaciones positivas entre padres e hijos, contribuyen al desarrollo de una autopercepción y de una autoestima positivas (DuBois, Bull, Sherman & Roberts, 1998; Harter, 1990; Lila & Musitu, 1993), tanto en los dominios familiar, como social o académico (Fering & Taska, 1996), constituyendo estos recursos de autoestima un importante factor de protección frente al desajuste adolescente (DuBois *et al.*, 1998; McCullough, Huebner y Laughlin, 2000).

Finalmente y a fin de confirmar la tercera hipótesis, donde planteábamos que la relación entre los estilos parentales y los criterios de ajuste psicosocial, variarían en contextos sociales desfavorables, cuando analizamos la relación existente entre la percepción de riesgo en el barrio y el autoconcepto, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en autoconcepto académico y autoconcepto familiar. En ambas dimensiones, los adolescentes que percibían bajo riesgo en el barrio de residencia, obtuvieron mejores puntuaciones que los adolescentes que percibían alto riesgo en el barrio.

Albert Cohen señalaba en su obra *Muchachos Delincuentes*, que la conducta desviada era el resultado de un conflicto que experimentan los jóvenes de clase baja en el ámbito escolar, en el cuál chocan los valores que intenta transmitir la escuela, valores de orden, disciplina, esfuerzo, sacrificio... con los valores que ellos aprenden en su medio familiar y local. Estos jóvenes perciben que son evaluados en la escuela con unos valores que no son los suyos. Esto les produce una frustración de estatus, ante la que reaccionan, invirtiendo los valores que se les intenta transmitir a través de la escuela, generando una cultura o subcultura contraria a lo que les intenta transmitir la escuela. Sin embargo, no todos los jóvenes se adaptan de esta manera, pudiendo darse diferentes modos de adaptación.

Algunos estudios, al referirse a la autoestima familiar, ponen de manifiesto una correlación negativa entre la acumulación de sucesos estresantes y autoestima familiar, pudiendo ser interpretada esta relación de dos maneras diferentes.

De este modo, mientras que por un lado, es posible que una percepción negativa de su entorno familiar, lleve al adolescente a entablar contacto con otros contextos de socialización, que desencadenen una mayor ocurrencia de otros acontecimientos estresantes, por otro lado, puede 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.

En este sentido, es comprensible pensar que si los niños y niñas de determinados contextos, 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.), perciban a su entorno familiar de una manera más negativa.

Cuando analizamos la relación existente entre la percepción de riesgo en el barrio y el ajuste psicológico, también se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en hostilidad/agresión, autoestima negativa, irresponsividad emocional, inestabilidad emocional, visión negativa del mundo, y en el índice general de desajuste personal.

Acorde con los resultados obtenidos se observa que en todas las dimensiones, los adolescentes que percibían alto riesgo en el barrio de residencia, obtuvieron las

puntuaciones más altas, frente a los adolescentes que percibían bajo riesgo en el barrio. Estos resultados 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 sujetos normativos (Costello et al., 2001; Johnson et al., 1999; Fergusson et al., 1997. *cits.* en Guillamón, 2003; Pérez, Díaz y Vinet, 2005), al igual que mayores problemas de externalización (Oliva et al. (2008b), Kim et al. (2003), Aseltine et al. (2000).

Este resultado podría ser explicado por las insuficientes, o inadecuadas estrategias de autocontrol, de las que están dotados los adolescentes en riesgo ya que, posiblemente, estos menores, tengan importantes dificultades para regular eficazmente las emociones negativas que experimentan (Trigo, 1998). Esta falta de control, posiblemente les conduzca 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).

También, tal y como hemos comentado en el marco teórico, al hablar sobre 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, existen otros estudios que, en relación con los problemas de ajuste durante la adolescencia, resaltaban la importante influencia negativa que, la acumulación de acontecimientos vitales estresantes ejercen 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).

De este modo, en los adolescentes que perciben un alto riesgo, la falta de autocontrol emocional puede que sea más perjudicial, que para los que no perciben un alto riesgo, puesto que 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, aunque los problemas de autocontrol emocional fueran similares en los adolescentes de los diferentes 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.

No obstante, debemos de decir también, que si bien es cierto que la acumulación de sucesos estresantes, pudiera aparecer como variable predictora de los problemas de ajuste, 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.

También existe una falta de acuerdo entre los profesionales, a la hora de decidir si la ocurrencia de los acontecimientos vitales estresantes incide más negativamente, en el ajuste interno o, en el ajuste externo de estos chicos y chicas, puesto que acorde con algunos modelos, no solamente se ha de tener en cuenta los sucesos estresantes como una simple suma de los acontecimientos que se han vivido en los últimos años, sino que para comprender la incidencia que los sucesos estresantes pueden tener en el ajuste personal, algunos autores consideran de vital importancia conocer también la valoración emocional que hace la persona de estos sucesos.

También 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, puesto que 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 en diferentes contextos, 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.

Cuando analizamos la relación existente entre la percepción de riesgo en el barrio y la competencia personal, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en logro académico, y número de cursos repetidos, en función del grado de percepción de riesgo en el barrio. Se observa que los adolescentes que percibían bajo riesgo en el barrio de residencia, obtuvieron las puntuaciones más altas en logro académico mientras que los adolescentes que percibían alto riesgo en el barrio, obtuvieron las puntuaciones más altas en el número de cursos repetidos. Nuestros resultados podrían compararse y ser ampliados con los obtenidos en otros trabajos que asocian a los adolescentes de familias en riesgo con más problemas de ajuste externo (Bravo y Fernández, 2003; Rodríguez et al., 2004; Johnson et al., 1999. cit. en Guillamón, 2003).

Finalmente, tal y como hemos comentado anteriormente, los MANOVAs aplicados con el conjunto de criterios para evaluar problemas de conducta, además de mostrar diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales de estilo parental de socialización, nivel de riesgo percibido en el barrio, sexo, edad y nivel de estudios de los padres, mostraron también diferencias estadísticamente significativas en la interacción entre el nivel de riesgo percibido en el barrio y el nivel de estudios de los padres.

Los ANOVAs realizados a posteriori, no mostraron diferencias significativas entre los grupos derivados de la interacción, en ninguno de los criterios de problemas comportamentales: conducta escolar disruptiva, delincuencia y consumo de sustancias.

De este modo, en relación a las variables sociodemográficas exploradas, se observaron únicamente efectos principales, por lo que la influencia de estas variables en los problemas de conducta de los adolescentes, se produce independientemente de los estilos parentales de los padres y del nivel de riesgo percibido en el barrio, y en el sentido observado en otros estudios (García y Gracia, 2009, 2010; Loeber y Dishion, 1983; Loeber et al., 1998).

Ante la pregunta referente a comprobar si los estilos parentales pueden actuar como variables mediadoras de la influencia de los barrios de riesgo en la conducta de los adolescentes, acorde con los resultados obtenidos, debemos de responder negativamente, sugiriendo entonces un efecto negativo de los barrios de riesgo en el ajuste conductual de los adolescentes, que va más allá de la influencia de los estilos parentales en el comportamiento de los hijos adolescentes, debiendo de concluir que el efecto negativo de

los barrios de riesgo no se produciría a través de su influencia en los estilos parentales (según un modelo mediador), sino que es independiente de los mismos.

Al no haber obtenido efectos de interacción entre los estilos parentales y la percepción de riesgo en el barrio, no podemos afirmar que algunos estilos de socialización sean más efectivos en unas condiciones de riesgo que en otras, como sugieren algunos estudios (Leventhal y Brooks-Gunn, 2000; Schonberg y Shaw, 2007). Es decir, el hecho de que los estilos autoritativo e indulgente se relacionen con niveles más bajos de problemas conductuales, y que los estilos autoritario y negligente se relacionen con los niveles más elevados en los tres indicadores de problemas conductuales; conducta escolar disruptiva, delincuencia y consumo de sustancias, no cambia en función del riesgo percibido en el barrio. Dicho de otro modo, los estilos parentales óptimos, lo son independientemente de los niveles de riesgo percibidos en el barrio de residencia.

No obstante, y si bien la relación entre los estilos parentales y el ajuste, se mantiene independientemente de las condiciones de riesgo en el barrio de residencia, también es cierto que el riesgo percibido en el barrio, influye negativamente en el ajuste del adolescente, independientemente de los estilos de socialización de sus padres. Así, podríamos considerar que, especialmente para los adolescentes con padres autoritarios y negligentes que tienen un peor ajuste, las condiciones desfavorables en el barrio de residencia, debido a su influencia independiente y negativa en el ajuste, añadiría un factor de riesgo adicional.

Por otra parte, también podría considerarse que en un contexto residencial con altos niveles de riesgo percibido, los adolescentes con padres autoritativos e indulgentes, a pesar de mostrar un mayor ajuste en comparación con los estilos autoritario y negligente, se encontrarían en una situación de desventaja con respecto a aquellos adolescentes con padres autoritativos e indulgentes, pero con bajos niveles de riesgo percibido en el vecindario. Es decir, también para estos adolescentes, en condiciones óptimas en términos de estilos parentales (estilos indulgente y autoritativo), las condiciones negativas del barrio de residencia añadirían un factor de riesgo.

No obstante, en nuestro estudio, sí que se obtuvo un efecto de interacción estadísticamente significativo entre el nivel de riesgo percibido en el barrio de residencia y el sexo. Este efecto de interacción entre la percepción de riesgo en el barrio y el sexo, mostró diferencias estadísticamente significativas en los tres índices de problemas de conducta: conducta escolar disruptiva, delincuencia, y consumo de sustancias.

Las pruebas de Bonferroni ($\alpha = 0,05$) realizadas posteriormente, indicaron que los chicos que percibían alto riesgo en el barrio de residencia, obtuvieron puntuaciones significativamente más altas, en los tres índices evaluados, en comparación con el resto de grupos derivados de la interacción.

No sucedió lo mismo con las chicas, por lo que estos resultados podrían enmarcarse en el contexto del retraso generalizado en la aparición de problemas de conducta en las chicas, con respecto a los chicos, propuesto por Silverthorn y Frick (1999). De este modo y aunque las chicas adolescentes suelen expresar en general, un menor número de problemas de conducta que los chicos (Fraser, 1996; Loeber, DeLamatre, Keenan y Zhang, 1998; Silverthorn y Frick, 1999; Kroneman et al., 2004), la influencia del riesgo percibido en el vecindario no fue la misma para los chicos que para las chicas.

Los resultados obtenidos coinciden con la idea subrayada en la revisión de Kroneman et al. (2004) según la cual, es más probable que un entorno residencial problemático, impacte de forma más negativa en los chicos, que en las chicas. Acorde con Kroneman et al. (2004), una posible explicación a esta relación es que los chicos, tienden a tener más compañeros de juego en el vecindario, tienden a jugar más fuera de casa y se sienten más identificados con el barrio donde residen.

Cloward y Ohlin, en su investigación sobre delincuencia juvenil, se basan en la postura de que, la conducta delictiva, no depende tan solo de la escasez de oportunidades lícitas o legítimas, sino también de la oferta de oportunidades ilegítimas. Así, nos encontramos con que puede haber ocasiones en las que no solo, no haya oportunidades lícitas, sino que también escaseen las oportunidades ilícitas (caso de las barriadas marginales). En estos casos, la delincuencia se manifiesta en forma de subcultura del conflicto, donde la frustración desemboca en episodios de violencia, o abandonándose los individuos al consumo de alcohol o drogas.

De este modo, Albert Cohen, al igual que Walter Miller, afirma que la incidencia de conductas delictivas, es mayor entre los jóvenes de las clases más desfavorecidas, porque son ellos los que tienen menos oportunidades de alcanzar el éxito a través de mecanismos convencionales o de satisfacer sus aspiraciones. Sin embargo estas variables no han sido contempladas en nuestro estudio, por la naturaleza de los datos, al igual que tampoco podemos asumir, acorde con nuestros resultados, la posible explicación de estas diferencias, al hecho de que los padres traten de forma diferente a los hijos y a las hijas, ni

que, según el nivel de riesgo percibido, traten de forma diferencial a los chicos y a las chicas, tal y como sugieren Kroneman et al. (2004).

Finalmente señalar que, si bien en nuestro estudio nos hemos centrado en las condiciones de riesgo en el barrio, evaluadas a partir de las percepciones de los adolescentes de la presencia de diversas conductas violentas en el barrio (e.g., discusiones violentas, peleas entre bandas, agresiones sexuales o asaltos a casas), habiendo constatado cómo una elevada percepción de riesgo, se relacionaba con mayores problemas de conducta en tres ámbitos, es importante señalar que de acuerdo con la revisión de Ingoldsby y Shaw (2002), los efectos de la exposición a la violencia en el barrio de residencia, afectan a los niños y adolescentes a través de diversos procesos, que estos autores sintetizan en seis; alteración del desarrollo de la empatía hacia los otros, un incremento en la frustración y la ira, al carecer de control sobre estos eventos estresantes, el aprendizaje de nuevas conductas agresivas o violentas, la aceptación de la agresión como un recurso habitual para la resolución de problemas, la facilitación de la desinhibición de las respuestas violentas, y promoviendo una desensibilización generalizada hacia las consecuencias de las conductas antisociales.

Más allá de estos posibles mecanismos explicativos, el corpus teórico acumulado en la larga tradición de investigación sobre los efectos del barrio de residencia, en el ajuste psicosocial de niños y adolescentes, ofrece diversos modelos teóricos explicativos del efecto de las condiciones negativas de los barrios de residencia, en el ajuste psicosocial de niños y adolescentes. Entre estas propuestas destacan los planteamientos realizados desde el marco teórico de la desorganización social (Shaw y McKay, 1942; Wilson, 1987), a partir de mecanismos como, el control social o la eficacia colectiva (Sampson et al., 1997), o los modelos basados en los recursos institucionales, la socialización colectiva, el contagio, la competición y la deprivación propuestos por Jencks y Mayer (1990).

9.3 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES

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

Tal y como hemos podido comprobar, todos los estudios revisados hacen hincapié en la influencia de los padres sobre los hijos. Creemos de gran interés insistir en la importancia de las prácticas educativas paternas en un momento en que la estructura familiar está cambiando, donde la experiencia nos enseña que no pocos padres y madres están desorientados, y dudan sobre cómo educar a sus hijos, debido a las exigencias de los tiempos que les ha tocado vivir. Saben que no pueden repetir las prácticas que observaron en sus progenitores, pero se sienten solos en la tarea de cuidado y crianza y desearían compartir experiencias y problemas, lo que les conferiría confianza y seguridad en la forma y el modo de educar.

Todos los modelos consideran a la familia como un escenario de aprendizaje y medio educativo, y sugieren que los padres, son la base para la personalidad del niño y que otorgan un conjunto de funciones psicológicas básicas, siendo necesaria la implementación de programas de educación para la vida familiar.

De estos modelos se desprende, igualmente, la importancia que tiene la cohesión familiar y, parece necesario, desarrollar una conceptualización más realista sobre las relaciones que sostienen padres/madres e hijos/as para posibilitar una intervención más eficaz en el marco familiar (funciones que cumplen, emociones que se ponen en juego en dichas relaciones, valores que sostienen cada grupo generacional, etc.). En definitiva «cualquier esfuerzo para mejorar la calidad de las relaciones establecidas entre los miembros de la familia, contribuirá al desarrollo de un adecuado clima familiar, y éste a su vez, favorecerá la adaptación de los hijos a dicho contexto» (Triana y Simón, 1994, 274). Es fundamental que la familia sepa generar en su interior un clima adecuado que satisfaga las necesidades de todos, y que se establezca un tipo de interacciones participativas a través del contacto directo.

La familia educa a los hijos no sólo directamente por sus intervenciones educativas intencionadas sino, también, indirectamente, por el ambiente en que les hacen crecer. De este modo, podemos concluir que los resultados obtenidos, coinciden con la mayoría de los estudios realizados en este ámbito de investigación, señalando que los padres, en relación con los hijos, son los modelos de referencia más importantes de su vida, siendo la falta de apoyo y de responsabilidad parental, actos que ocasionan graves consecuencias para un desarrollo equilibrado.

Es de destacar también, la importante influencia tanto de los vecindarios de riesgo (e.g. Ingoldsby y Shaw, 2002; Sellstrom y Bremberg, 2006; Winslow y Shaw, 2007), como de las prácticas y estilos parentales de socialización (e.g., García y Gracia, 2010; Lamborn et al., 1991; Lamborn, Dornbush y Steinberg, 1996; Steinberg, 2001), en los problemas de conducta en la adolescencia. Así hemos podido comprobar cómo la relación entre los cuatro estilos y los criterios de ajuste no cambian, con las variaciones que implican las variables demográficas analizadas (Amato y Fowler, 2002; Aunola *et al.*, 2000; Baumrind, 1993; Maccoby y Martin, 1983; Lamborn *et al.*, 1991; Martínez y García, 2007; Steinberg *et al.*, 1994), a la vez que se han constatado variaciones en los criterios con las variables demográficas analizadas, y en el mismo sentido que se describe en otros trabajos previos (Lamborn *et al.*, 1991; Lila *et al.*, 2007; Lila y Gracia, 2005; Martínez y García, 2007; Musitu y García, 2001).

Siendo conscientes de las dificultades que entraña profundizar en el escenario educativo familiar, consideramos necesario conocer e interpretar las prácticas educativas del momento en el que nos encontramos. Tal y como hemos podido ver, los padres disponen de varios modelos o de técnicas disciplinares diversas, pero son las técnicas inductivas de apoyo y comprensión, las más favorecedoras del ajuste social y familiar del niño, así como de proporcionar una adecuada seguridad emocional y autoestima en el mismo. En casi todos los criterios de ajuste, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas, y en todos los casos se observa el mismo patrón: cuando las puntuaciones altas indicaban mayor ajuste, los hijos de las familias indulgentes y autoritativas obtenían las puntuaciones más altas y cuando las puntuaciones altas indicaban mayor desajuste, los hijos de las familias indulgentes y autoritativas obtenían las puntuaciones más bajas.

De este modo y 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 autorizativos 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. Asegurar un cuidado y sano crecimiento de los hijos, aportar estimulación, ampliar sus relaciones, facilitar un clima de diálogo y de expresividad, encauzar los sentimientos, practicar experiencias de valores, etc., son algunas de las dimensiones básicas que hemos recogido, beneficiarias en el itinerario educativo del niño, para alcanzar el correcto desarrollo de su personalidad y una armonía interior.

Por lo tanto, las relaciones de afecto, mutua confianza y comunicación abierta, que caracterizan los niveles altos de aceptación/implicación parental (compartidos por los estilos autorizativo e indulgente) facilita el modelado de la conducta de los hijos (Bandura, 1977), el establecimiento de un régimen de reglas claras y bien estructuradas (Baumrind, 1997), una comunicación padres-hijos íntima, abierta y espontánea (Kerr y Stattin, 2000; Stattin y Kerr, 2000) e incluso una cordialidad mutua, que facilita el disfrute del humor (Oliva *et al.*, 2008). Dicho modelo es por el que optamos, a la hora de diseñar intervenciones y establecer propuestas para intentar optimizar «las buenas prácticas» y minimizar los factores de riesgo en la vida familiar.

Por el contrario, la comunicación deficitaria, la falta de expresiones de afecto, las reglas de conducta ambiguas y despreciar a los hijos, están claramente relacionados con problemas generales en el desarrollo (*e.g.*, Baumrind, 1997; Grusec y Lytton, 1988) destacando los importantes problemas de externalización y de alto riesgo que presentan los adolescentes de padres negligentes. 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, varios estudios evidencian que los niños de padres negligentes 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 negligentes, no están a gusto en sus hogares familiares, pudiendo acarrear esta falta de integración familiar, un mayor acercamiento a su grupo de iguales. Además, 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 pueden presentar niveles de riesgo similares a las que ellas tienen, las probabilidades de que los adolescentes de padres negligentes busquen sus carencias afectivas y de apoyo en iguales desadaptados, suelen ser bastante altas. Además, la presencia de 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, de tal modo que los primeros problemas de comportamiento en estos menores comiencen en la infancia.

De este modo, tal y como decían autores como Robins (1978), serán aquellos chicos y chicas que acarrear problemas de conducta de la infancia, los que van a tener importantes problemas de ajuste, sobre todo a nivel externo, durante la adolescencia, siendo la falta de atención de los padres ante las actuaciones de sus hijos e hijas durante la infancia, el detonante principal de que estos chicos y chicas durante la adolescencia, puedan experimentar un alto número de problemas de conducta.

También hay que destacar que los resultados del presente estudio, convergen con otros que han estudiado el mismo modelo cuatripartito (Oliva, 2006) pese a utilizar diferentes medidas para operativizar los dos ejes teóricos (Martínez y García, 2007; Musitu y García, 2001, 2004). Además, la ausencia de interacción entre el estilo parental y los criterios de ajuste psicosocial, implica que pese a las variaciones asociadas con la edad, el sexo, la coyuntura familiar, etcétera, en todas las circunstancias que connotan estas variables estructurales, las actuaciones parentales del estilo indulgente, pueden ser más eficientes en relación al resto de estilos parentales (García *et al.*, 1999).

No obstante, es importante señalar que si bien en nuestro contexto, y acorde con nuestros hábitos y costumbres españolas se ha criticado explícitamente, el hecho de que en la mayoría de los estudios que hayan contemplado las cuatro tipologías (*e.g.*, Martínez y García, 2007; Musitu y García, 2001) y se midiera la dimensión de Severidad/imposición parental, con prácticas parentales de privación, castigo físico y coerción verbal (Oliva,

2006, p. 217), al relacionar posteriormente los estilos parentales, con el ajuste de los adolescentes en otras muestras españolas, siguiendo el modelo inicial tripartito (Oliva *et al.*, 2008), fuera de destacar que, en las conclusiones finales, no se hicieran ninguna referencia explícita a los aspectos beneficiosos de las prácticas parentales, más claramente relacionados con la imposición/firmeza, concluyendo: “ La creación de un clima relacional entre padres e hijos caracterizado por el apoyo, el afecto, la comunicación y la promoción de la autonomía, puede ser un elemento clave para favorecer el desarrollo positivo y el ajuste adolescente” (p. 105).

De este modo, al emplear las cuatro posibilidades contempladas con las dos dimensiones, el papel que juega la aceptación/implicación, resulta ser clave, porque el estilo indulgente, tan sólo con las prácticas que representa la aceptación/implicación, obtiene los mismos ajustes óptimos de desarrollo psicosocial, que los obtenidos en otros contextos culturales con el estilo autorizativo. Además, esta socialización autorizativa resulta también mejor que la autoritaria, pero parece ser que, por el mismo componente de aceptación/implicación que comparte con el indulgente. Estos resultados implican, que los componentes de severidad/imposición, aportan pocos aspectos favorables para un estilo de socialización óptima en España, mientras que los componentes de aceptación/implicación resultan ser claves.

No obstante, estos resultados, e implicaciones, son manifiestamente distintos de los que se obtienen en otros contextos culturales, siendo una de las explicaciones más recurridas, las diferencias culturales que subyacen entre las distintas culturas. De este modo, en un contexto español, representado como colectivista horizontal (Gouveia, Clemente y Espinosa, 2003; Triandis, 1995, 2001), las relaciones igualitarias son más plausibles que las jerárquicas, y la imposición de las prácticas parentales, es posible que no cuenten con el significado positivo de otros contextos como los EEUU, caracterizados como individualistas verticales, o diversas culturas asiáticas, caracterizadas como colectivista verticales (Martínez y García, 2007; Martínez *et al.*, 2007; Rudy y Grusec, 2001). Sin embargo, estas explicaciones, no están exentas de polémicas, debido a que no siempre se ha tenido en cuenta para realizar las comparaciones interculturales, que las medidas empleadas fueran culturalmente invariantes (Bingenheimer *et al.*, 2005; Locke y Prinz, 2002; Rohner y Khaleque, 2003).

En referencia a la percepción de riesgo en el barrio, podemos concluir que los sujetos que perciben un alto riesgo, están expuestos a un alto número de factores de riesgo que dificultan la optimización del desarrollo personal de sus miembros y, aunque un conjunto de estudios sugieren que la influencia de los vecindarios de riesgo en el ajuste psicosocial, se produce principalmente a través de su impacto en la conducta parental (e.g., Beyers et al., 2003; Cantillon, 2006; Kohen et al., 2008; Meyers y Miller, 2004; Pinderhughes et al., 2001; Rankin y Quane, 2002; Tolan et al., 2003; Winslow y Shaw 2007), nuestra investigación no apoya los resultados de estos estudios, y apuntan en la línea de otro conjunto de trabajos que, al igual que éste, no encuentran efectos mediadores (e.g., Caughy et al., 2008; Colder et al., 2000; Schonberg y Shaw, 2007a,b), sino que señalan que, tanto los vecindarios de riesgo, como los estilos parentales, contribuyen de forma independiente, al desarrollo de los problemas de conducta en la adolescencia (Cook et al., 1997; Roosa et al., 2003).

Por todo ello, sería recomendable que para aquellos sujetos que perciben un alto riesgo, y puesto que el fin último de la socialización es conseguir que los niños inmaduros, dependientes e inadaptados sean adultos maduros, independientes y competentes (Baumrind, 1978; Lewis, 1981), creemos que el estudio de los estilos de vida de la población adolescente es una pieza clave para apreciar el grado de aislamiento o de integración social que éstos presentan en la esfera familiar, escolar y de los iguales, lo que repercute directamente en su bienestar físico y psicológico. Ofrece también una perspectiva privilegiada, para entrever las competencias socio-cognitivas que irán desarrollando en dichos entornos y con las que han de afrontar los retos de la adolescencia y construir un proyecto de vida provechoso y satisfactorio.

A fin de orientar el sentido de la intervención psico-educativa en la adolescencia y poder beneficiarse de recursos, acciones y prestaciones, las Autoridades correspondientes, mediante los Servicios Sociales y otros Organismos tanto públicos como privados, deberían poner a disposición de las personas y grupos de la comunidad, diversos recursos, acciones y prestaciones para el logro de su pleno desarrollo, así como fomentar la prevención, tratamiento y eliminación de las causas que conducen su marginación. La meta debería ser, el logro de unas mejores condiciones de vida, para el pleno desarrollo de los individuos y de los grupos sociales, a través de una atención integrada y polivalente,

tratando de mejorar las condiciones de vida de las personas y grupos sociales, para que puedan alcanzar su pleno desarrollo, mediante una atención integrada y polivalente.

Así, cuando una parte importante de los adolescentes comprometen su desarrollo con estilos de vida de riesgo, ya sea temporalmente o de modo permanente, es necesario que se cuente con programas específicos de carácter preventivo. Dicha intervención debe ir encaminada a fomentar las competencias de los adolescentes que se desarrollan en los contextos relacionales más próximos, pues es ahí, donde el adolescente puede aprender a regular la expresión de dichas conductas de riesgo. Pero debería hacerse de manera que la familia y la escuela cooperen y se impliquen, ya que todos los agentes educativos, deben ser conscientes del importante papel que juegan en todo el proceso.

En este sentido se deberían crear Programas 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 y, establecer vías de coordinación entre organismos y profesionales que actúan en el trabajo social dentro de su ámbito.

9.4 LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS INVESTIGACIONES

Con respecto a las limitaciones de nuestro trabajo, debemos de señalar primeramente que, si bien el diseño de investigación utilizado en este estudio ha sido de carácter transversal y descriptivo, y aunque hayamos podido disponer de datos suficientes para comparar los problemas de ajuste de adolescentes de diferentes edades, sería interesante poder disponer de resultados longitudinales que nos permitieran comprobar si se incrementan o no los problemas de ajuste a lo largo de la adolescencia.

Otra limitación, si bien es común a este tipo de estudios, es que la metodología utilizada ha sido del tipo no-experimental (Ato y Vallejo, 2007; García *et al.*, 1999), por lo que no se permite descartar categóricamente el efecto de las terceras variables (Cook y Campbell, 1979; Pérez, 2008). Un mayor número de investigaciones, con diseños al menos

cuasi-experimentales, (*e.g.*, Cook y Campbell, 1979; Pérez, Navarro y Llobell, 1999) nos ayudaría a medir mejor las relaciones entre las prácticas, los estilos y los criterios, así como las repercusiones de una intervención social y comunitaria (García *et al.*, 1999; Oliva, 2006). Sin embargo, estos diseños con mayor garantía de validez interna (cuasi-experimentales y experimental), son muy escasos en estos estudios, porque también cuentan con inconvenientes intrínsecos, como la validez externa y otros meramente logísticos, como el elevadísimo costo, la mortalidad de la muestra y el número de variables en el estudio siempre sería más limitado (Cook y Campbell, 1979; Parra y Oliva, 2009; Pérez, 2008; Veiga, García, Neto y Almeida, 2009).

Con esta limitación, el presente estudio refuerza los planteamientos teóricos del autoconcepto, como un constructo básico para explicar las conductas ajustadas y adaptativas (véase Shavelson *et al.*, 1976). Por otra parte, también advierte de la necesidad de controlar adecuadamente el posible efecto estadístico de terceras variables, especialmente cuando la metodología del diseño no sea experimental y el riesgo de amenaza de la validez interna sea más alto (Cook y Campbell, 1979; Pérez, 2008).

Otra de las limitaciones a considerar es el hecho de que si bien, en nuestro estudio contamos con aspectos positivos, como el haber podido medir un amplio número de criterios de ajuste psicosocial, mediante las muestras obtenidas de niños y adolescentes, tratando de controlar el tamaño de la muestra, para reducir el error de inferencia estadística del Tipo II, la comprobación de los supuestos implícitos del cuestionario con el que se ha medido el autoconcepto, incluso en aspectos como la invarianza de sexo y edad (Byrne, 1994; Byrne y Shavelson, 1987; Yin y Fan, 2003) y habiendo sido medidos los estilos parentales, a través de dos medidas ortogonales e invariantes (García y Gracia, 2009; Lim y Lim, 2003; Stevens, 1992; Tabachnick y Fidell, 1983), a la vez que han sido replicados los resultados previos de otros estudios que emplearon sistemas de medida diferentes y criterios más limitados (*e.g.*, Martínez y García, 2007; Musitu y García, 2001, 2004; Cava *et al.*, 2008; Jiménez *et al.*, 2007; Musitu *et al.*, 2007), como limitaciones importantes podemos señalar que, las respuestas del estudio proceden única y exclusivamente de los hijos, si bien por otro lado, es de destacar que existe evidencia de que los hijos muestran menores sesgos de deseabilidad social que los padres (*e.g.*, Barry *et al.*, 2008; Gonzales *et al.*, 1996).

Por otro lado, mientras algunos estudios han comprobado que aunque los niveles de externalización de los problemas sean los mismos entre los chicos y las chicas, sigue existiendo una diferenciación bastante importante entre ellos. De este modo, mientras que algunos estudios encuentran diferencias especialmente notorias, cuando analizamos los tipos de conductas antisociales presentes en los chicos y en las chicas (Serrano et al., 1996; Ortega y del Rey, 2005; Zocodillo, 1993), en nuestro estudio no se ha llevado a cabo un análisis tan minucioso de los problemas de conducta externa, debido a la naturaleza de los datos, por lo que no podemos comprobar si las chicas que se perciben 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.

Tampoco podemos asumir, acorde con nuestros resultados, la posible explicación de la existencia de diferencias, al hecho de que los padres traten de forma diferente a los hijos y a las hijas, ni que, según el nivel de riesgo percibido, traten de forma diferencial a los chicos y a las chicas, tal y como sugieren Kroneman et al. (2004). Por ello, éstos son aspectos que merecerían, una mayor atención de la investigación, puesto que los mecanismos que explican estas diferencias de género son todavía poco comprendidos, siendo interesante considerarlos para futuras investigaciones, y poder resolver de este modo, algunas incógnitas sobre las diferenciaciones entre chicos y chicas adolescentes de familias en riesgo.

No obstante, y a pesar de estas limitaciones, el presente estudio refuerza una visión de la socialización parental, que requiere de mayores esfuerzos por parte de los padres en aspectos muchas veces descuidados: la comunicación con los hijos, las relaciones cordiales, el verdadero interés por sus problemas, la explicación razonada de las consecuencias de sus actos (*e.g.*, Kerr y Stattin, 2000; Oliva *et al.*, 2008; Stattin y Kerr, 2000) para que sean capaces de adquirir la condición de personas maduras y responsables, capaces de hacer las cosas por sí mismas (*e.g.*, Baumrind, 1978; Lewis, 1981). Actividades, todas ellas, que en última instancia demandan de los padres entrega, dedicación y atención, mientras que por el contrario, la dejadez, el pasotismo, el abandono y en cierta medida el desprecio, más o menos explícito, que representan estas actitudes, parece tener unas influencias negativas en el desarrollo del hijo (*e.g.*, Baumrind, 1997; Grusec y Lytton, 1988).

Finalmente, las aportaciones de los sistemas disciplinares impositivos y expeditivos, como castigos, privaciones y normativas rígidas, que tratan de conseguir que se hagan las cosas ‘por la fuerza’, aunque los apliquen los padres que mantienen relaciones muy cordiales con sus hijos, al menos en las culturas donde se valora poco las relaciones jerárquicas como la española (*e.g.*, Martínez y García, 2007, 2008), se asocia finalmente con cierto resentimiento hacia la familia (mermando en parte la autoestima familiar) y también con un desarrollo emocional del hijo, que nunca es tan completo como cuando los padres no tienen que recurrir a estos sistemas disciplinares (*e.g.*, García y Gracia, 2009; Martínez y García, 2007, 2008; Musitu y García, 2001).

En lo que respecta a las características de los entornos residenciales que rodean a las familias, una de las principales limitaciones a la hora de analizar la percepción de riesgo en el barrio, ha sido que hasta ahora, los estudios que se han planteado trazar un perfil sociodemográfico de las familias que pudieran residir en barrios percibidos como de alto riesgo, se han centrado más en identificar, cuáles son los factores de riesgo predominantes en estas familias, que los de protección. De este modo, la revisión de estos estudios deja 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.

También hemos podido comprobar, acorde con nuestros resultados y con la revisión de la literatura realizada, que los adolescentes de familias en situación de riesgo, presentan más problemas de ajuste personal que otros chicos y chicas de sus edades, llamando especialmente 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., pero 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.

Debemos resaltar también, el alto nivel de estrés psicosocial al que están sometidos los adolescentes de familias en situación de riesgo psicosocial, de tal modo que, este importante índice de estrés, puede desencadenar importantes problemas de conducta en estos menores que, si no se interviene adecuadamente con ellos, pueden acarrear graves

problemas de desadaptación personal durante la etapa adulta. De este modo, la alta acumulación de sucesos estresantes a las que están sometidos estos jóvenes, nos pueden indicar 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 jóvenes formen nuevos contextos familiares en situación de riesgo cuando alcancen su etapa adulta.

Todos 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 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, así como entrenarlos en estrategias de autocontrol comportamental.

En nuestro estudio, al considerar el nivel de riesgo percibido en el barrio, como otra variable importante a considerar, además de la influencia de variables individuales (e.g. sexo, edad, nivel educativo de los padres), y familiares (e.g., estilos parentales de socialización) hemos podido comprobar que constituyen un importante factor en el desarrollo y ajuste de los adolescentes. Destacar que, al optar por las experiencias individuales de los adolescentes de la violencia en su barrio, como indicador de los niveles de riesgo percibido en el vecindario de residencia, en lugar de utilizar indicadores administrativos de las características de los barrios, junto con un muestreo que evita la preselección de barrios a partir de unidades administrativas, o por sus características de riesgo, nos ha permitido evitar algunas de las limitaciones señaladas en la literatura como la falta de validez ecológica, o sesgos en la muestra como la autoselección.

De este modo al analizar la influencia conjunta de las variables familiares y de los entornos residenciales en el ajuste de niños y adolescentes, y la evaluación de la socialización parental a partir de un modelo de dos dimensiones ortogonales y cuatro estilos, hemos trabajado desde una perspectiva que nos aporta una mayor complejidad y riqueza conceptual, ofreciendo un planteamiento y unas herramientas alternativas (estilos parentales, percepciones de los adolescentes del riesgo en el barrio, y una muestra no

basada en unidades geográficas predeterminadas) para responder a cuestiones importantes en la comprensión de la influencia conjunta de las variables familiares y del contexto residencial en el desarrollo psicosocial de los adolescentes, frente a otros acercamientos donde se evalúan únicamente, prácticas parentales aisladas, o varias prácticas relacionadas únicamente con una dimensión de la conducta parental, lo que puede suponer una importante pérdida de información y conducir a resultados contradictorios.

Por todo ello, podemos reclamar, por una parte, la necesidad de marcos de comprensión del desarrollo humano más contextuales y ecológicos (Bronfenbrenner, 1979) que integren variables en distintos niveles explicativos, junto con una intervención psicológica en contextos educativos que nos permitan identificar algunas variables relevantes (conductas de consideración por los demás, de autocontrol de impulsos, prosociales, asertivas, empatía, autoconcepto...) que pueden ser desarrolladas a través de programas de intervención socio-emocional infantil, como medio de prevención de la conducta antisocial durante la adolescencia (Garaigordobil, 1999, 2003ab, 2004abc, 2005, Garaigordobil y Echebarria, 1995, Garaigordobil, Maganto y Etxeberria, 1996) .

Por otra parte, surge la necesidad de una mayor convergencia y retroalimentación entre dos ámbitos de investigación, la socialización parental y los efectos de las características de los vecindarios. Se resalta la necesidad de una intervención familiar a través de programas de apoyo y ayuda familiar (a familias con precariedad económica, programas para la prevención de los malos tratos, terapias grupales, líneas telefónicas de apoyo y consulta, programas de educación para padres...), con la finalidad de incrementar la confianza y la competencia de los padres, respecto a sus propias habilidades, para que puedan fortalecer su rol de padres y cuidadores (mejora de relaciones de comunicación y afecto, adiestramiento en el manejo y utilización de los recursos comunitarios, gestión y organización del hogar, etc.).

Se plantea también, para futuros estudios, la combinación de medidas objetivas y subjetivas, la incorporación de otras características y procesos en los vecindarios (características estructurales y culturales, eficacia colectiva, etc.), la incorporación de otras fuentes de influencia como los iguales (pueden ser un contexto de influencia positiva para la prevención de la conducta antisocial), la implementación de métodos apropiados y efectivos de compromiso con los padres que ayude a reducir la violencia escolar y los

comportamientos agresivos por parte de los adolescentes, la obtención de datos de diversas fuentes, y la incorporación de diseños longitudinales. Elementos todos ellos, que requieren una comprensión e intervención más holística o global, con la finalidad de poder conocer mejor el funcionamiento de los predictores individuales, familiares y contextuales del ajuste psicosocial de niños y adolescentes, ya que diversos estudios han puesto de relieve, la influencia de múltiples factores, en la emergencia de estas conductas. Por ejemplo, factores familiares como la interacción padres-hijos, factores sociales como los vínculos de amistad con iguales, factores situacionales como la observación de violencia en los medios de comunicación....

Hoy en día no existe duda sobre la necesidad de profundización en el proceso de intervención socioeducativa en el ámbito familiar, así como la necesidad de desarrollar programas de educación familiar que conlleven cambios en la forma de educar, en las prácticas disciplinarias y en la atención que los padres prestan a los hijos. Este énfasis en el diseño de tratamientos para jóvenes de distintas edades y diferentes estadios de desarrollo, ha sido también enfatizado por otros investigadores de la conducta antisocial (Kazdin, 1993). Además, cabe resaltar que las intervenciones dirigidas a disminuir la conducta antisocial, pueden ejercer un efecto de prevención de otros problemas como el consumo de drogas, ya que algunos estudios (Mirón, Serrano, Godas y Rodríguez, 1997) han evidenciado que, los adolescentes que llevan a cabo con frecuencia conductas antisociales leves, consumen también con frecuencia drogas legales, aunque muy pocos se involucran en la realización de conductas antisociales severas, o en el consumo de drogas ilegales.

Considerando que durante los últimos años se han invertido muchos esfuerzos para elaborar conocimientos y teorías específicas sobre las prácticas educativas familiares, no podemos olvidar que es un campo de investigación y teorización incipiente, pero cuyos frutos parecen ser prometedores. La evolución del hombre ha sido posible gracias a la aplicación de la razón y de la inteligencia, a las actividades que desarrolla en su devenir por la vida. Cada generación, hereda de la precedente unos valores y un comportamiento ético, que permite a las personas dirigir sus pasos por el camino más adecuado, para alcanzar sus objetivos, basándose en nuevos procedimientos.

Si bien, parece difícil anunciar lo que la sociedad del mañana valorará en la tarea de ser padres, es importante hacerles saber que los estilos educativos, representan la forma de

actuar de los adultos, respecto a los niños ante situaciones cotidianas, la toma de decisiones importantes o la resolución de conflictos. Los padres han de ser conscientes del papel que han de desempeñar, en relación con la educación de sus hijos, donde se ponen en juego expectativas y modelos. Se pretende regular las conductas y marcar unos parámetros, que serán el referente tanto para comportamientos, como actitudes, y no sólo en cuanto al contenido de su acción educativa, sino en cuanto a las formas o prácticas educativas que rigen dicho proceso.

Hoy en día, donde los acontecimientos se suceden a una gran velocidad, y es muy difícil predecir su desenlace, donde el futuro se presenta indeterminado, y se puede decir que la incertidumbre debe ser considerada como un factor fijo, a la hora de hacer un análisis prospectivo, el cambio es lo habitual y se presenta como una necesidad, pues se han adaptado las estructuras y procedimientos, continuamente a las nuevas situaciones. Es necesario, para poder definir valores, principios éticos, pautas morales, etc.... partir del análisis del momento histórico que vivimos y del tipo de sociedad a la que pertenecemos.

Los niños para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesitan amor y comprensión, necesitan dirección, valores, cariño, límites firmes, responsabilidades, servidumbres, compensaciones y sobre todo aceptación, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como poder vivir en condiciones de libertad y dignidad. Siempre que sea posible, deberían crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres, y en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material, debiendo ser educados en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.

Desde el punto de vista de las implicaciones para la intervención, nuestros resultados apoyan la idea de que, en un período fundamental del desarrollo humano como es la adolescencia, donde la realidad, en muchas ocasiones, va más deprisa que el pensamiento, además de la importancia que tienen las estrategias de intervención, para reducir los factores de riesgo del desarrollo psicosocial en el nivel individual y familiar, los entornos residenciales en los que el individuo y las familias se encuentran inmersos, también pueden constituir un factor de riesgo que amenaza el ajuste del adolescente.

El adolescente tiene derecho a recibir una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro integrado en la sociedad. Por lo tanto, habría que incorporar también este nivel de análisis, en las estrategias de intervención y prevención del riesgo psicosocial, existiendo un amplio consenso entre los investigadores acerca de la naturaleza multicausal de la conducta antisocial.

Es preciso además, un cambio de mentalidad que implique una adaptación de la razón y de la voluntad, a las circunstancias cambiantes en las que vivimos. De este modo, cualquier abordaje preventivo y/o de intervención de estas conductas, debería asentarse en la identificación y evaluación de los factores de riesgo responsables, del inicio y del mantenimiento de las mismas, debiendo con ello, de integrar los diferentes factores implicados, tanto ambientales como individuales (factores psicológicos y de socialización). A su vez se debería poder inferir la importancia de los programas que estimulan el desarrollo moral, como medio de prevención de la conducta antisocial, favoreciendo con ello, una mayor capacidad de asumir responsabilidades y la imagen de una organización, que debería ser modelo de una sociedad, teniendo la seguridad, la certeza de que se está en el camino correcto.

Finalmente, para concluir, manifestar que la familia, como elemento natural y fundamental de la sociedad, surge y es modelo o espejo de la sociedad de la que nace, donde la conducta, rasgos, intereses y capacidades, son principalmente el resultado de las expectativas sociales y las oportunidades situacionales y las restricciones implicadas en los roles de alto y bajo estatus y en el poder. En esta sociedad, donde la primacía de los derechos, ha hecho olvidar la necesaria coexistencia del derecho con la responsabilidad, y aunque se haya recorrido mucho camino, todavía queda mucho más por descubrir e investigar, por lo que deberíamos de considerar que, quizás sea más necesario que nunca, mostrar que estamos orgullosos de asumir voluntariamente responsabilidades, y voluntariamente sacrificios, siendo tal y como decía Shertzer y Stone, un cuidadoso examen del pasado el que ilumine el presente y nos sugiera formas de futuro.

CAPÍTULO V
BIBLIOGRAFÍA

- AAUW – The American association of University Women (1991a). *How schools shortchange Girls*. AAUW Wesley College Educational Foundation National Education Association. Washington, DC: AAUW.
- ABER, J. L. (1994). Poverty, violence, and child development: Untangling family and community-level effects. En C. A. Nelson (Ed.), *Threats to optimal development: Integrating biological, psychological, and social risk factors, The Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 27, pp. 229-272). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ABRIL, J. (1996). *El ajuste y bienestar en poblaciones en alto riesgo psicosocial: Un análisis desde la perspectiva del apoyo y el marketing social*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- 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.
- ADALBJARNARDOTTIR, S. & HAFSTEINSSON, L. G. (2001). Adolescents' perceived parenting styles and their substance use: Concurrent and longitudinal analyses. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 401-423.
- ADAMS, G. R., GULLOTTA, T. P., & MARKSTROM-ADAMS, C. (1994). *Adolescent life experiences* (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks Cole.
- ADAMS, G. R., JONES, R. M., SCHVANEVELDT, J. D., & JENSEN, G. O. (1982). Antecedents of affective role-taking behavior: Adolescent perceptions of parental socialization styles. *Journal of Adolescence*, 5, 1-7.
- AGUILAR, B. R., VAN BARNEVELD, H. O., FUENTES, N. I. G. A. L., & SANTONCINI, C. U. (2011). Desarrollo de una escala para medir la percepción de la crianza parental en jóvenes estudiantes mexicanos. *Pensamiento Psicológico*, 9, 9-20.
- AGUINAGA, J., & COMAS, D. (1991). *Infancia y adolescencia: la mirada de los adultos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- AGUINAGA, J., ANDREU, J., CHACÓN, L. COMAS, D., LÓPEZ, A. Y NAVARRETE, L. (2005). *Informe 2004 Juventud en España*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- ALBERDI, C. (1995). Evolución del papel de los niños y las niñas en la vida familiar: Participación y negociación. *Infancia y Sociedad*, 31-32, 26-36. Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
- ALBERTI, A. (2001). Validación de un modelo bidimensional de la socialización parental en adolescentes baleares. Trabajo de investigación. Dir. José Fernando García Pérez. Facultad de Psicología, Universidad de Valencia.
- ALLPORT, G.W. (1968). *La personalidad. Su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.
- ALONSO, P., MENCHÓN, J., MATAIX-COLS, D., PIFARRÉ, J., URRETAVIZCAYA, M., CRESPO, J., JIMÉNEZ, S., VALLEJO, G., Y VALLEJO, J. (2004). Perceived parental style in obsessive-compulsive disorder: relation to symptom dimensions. *Psychiatry Research*, 127, 267-78.
- ALONSO GARCÍA, J. y ROMÁN SÁNCHEZ, J. M.^a (2005) Prácticas educativas y autoestima, *Psicothema*, 17 (1), 76-82.
- ALONSO-GETA, P. M. P. (2012). The optimum parenting in Spain: Analyzing a representative sample of Spanish parents with children and adolescents aged 6-14 [La socialización parental en España: analizando una muestra española representativa de padres con hijos de 6 a 14 años]. *Psicothema*, 24.
- 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.
- ALSAKER, F. D., Y DICK-NIEDERHAUSER, A. (2006). Depression and suicide. En S. Jackson & L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development: European perspectives* (pp. 308-336). Hove, UK: Psychology Press.
- ALSHEIKH, N., PARAMESWARAN, G., & ELHOWERIS, H. (2010). Parenting style, self-esteem and student performance in the United Arab Emirates. *Current Issues in Education*, 13, 1-26.
- ALVES, C.P. (1998). Adolescencia e identidad. *II Congreso Iberoamericano de Psicología* (13-17 de julio). Madrid. Disponible en Internet en <http://copsa.cop.es/congresoiberoa/base/basicos/t79.htm>. Recuperado el 10/10/02.
- AMATO, P. R. & FOWLER, F. (2002). Parenting practices, child adjustment, and family diversity. *Journal of Marriage and the Family*, 64, 703-716.
- AMEZCUA, J.A., & PICHARDO, M.C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16, 207-214.
- ANG, R., & GOH, D. (2006). Authoritarian parenting style in Asian societies: A cluster analytic investigation. *Contemporary Family Therapy: An International Journal*, 28, 131-151.
- ANTOLIN, L., OLIVA, A. y ARRANZ, E. (2009). Contexto familiar y conducta antisocial infantil. *Anuario de Psicología*, 40, 313-328.
- APTER, M.J. (1992). *The dangerous edge: The psychology of excitement*. Nueva York: The Free Press.
- ARAMBURU, M., & GUERRA, J. (2001). Autoconcepto: Dimensiones, origen, funciones, incongruencias, cambios y resistencias. *Interpsiquis*, 2002, Online. Disponible en <http://www.psiquiatria.com> Recuperado el 19 septiembre 01.
- ARNETT, J. J. (1992). Reckless behaviour in adolescence: A developmental perspective. *Developmental Review*, 12, 339-373.
- ARNETT, J. J. (1995). Broad and narrow socialization: The family in the context of cultural theory. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 339-373.
- 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.
- ARRINDEL, W.A., & VAN DER ENDE, J. (1984). Replicability of dimensions of parental rearing behavior: Further Dutch experiences with the EMBU. *Personality and Individual Differences*, 5, 671-682.

- ASIS, M. (2006). Living with migration: Experiences of children left behind in the Philippines. *Asian Population Studies*, 2, 45-67.
- ATO, E., GALIÁN, M.^a, Y HUÉSCAR, E. (2007) Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: una revisión. *Anales de psicología*, 23,(1), 33-40.
- ATO, E., CARRANZA, J.A., GONZÁLEZ, Y GALIÁN, M.D. (2005). Reacción de malestar y autorregulación emocional en la infancia. *Psicothema*, 17(3), 375-381.
- ATO, M. & VALLEJO, G. (2007). *Diseños experimentales en psicología*. Madrid: Pirámide.
- AUNOLA, K., STATIN, H. & NURMI, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205-222.
- AUNOLA, K., STATIN, H. Y NURMI, J. E. (2000). Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviours. *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (3), 289-306.
- AYORA, D. (1996). Factores psicológicos, sociales, estructurales y de rendimiento, de la educación físico deportiva en adolescentes. Tesis Doctoral. Dirs. Ángel García Ferriol y José Fernando García Pérez. Facultad de psicología. Universidad de Valencia.
- AZNAR MINGUET, P. (1996) La mediación educativa familiar. Problemática del rol paterno y propuestas educativas, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 8, 129-140.
- AZNAR MINGUET, P. y PÉREZ ALONSO-GETA, P. M.^a (1986) La familia y el proceso educativo, en SÁNCHEZ CERESO, S. (dir.). *Enciclopedia de la Educación Preescolar*, vol. I. Madrid, Santillana, 435-450.
- BAGHDASERIAN, E. (2010). *Authoritarian and authoritative parenting styles: A cross-cultural study of Armenian American and European Americans' parenting styles of young children*. (Doctoral dissertation, Pepperdine University, Malibu, CA). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses.
- BÁGUENA, M.J. y DÍAZ, A. (1987). Factores personales. Estimulación punitiva y refuerzo no contingente. *Análisis y Modificación de Conducta*, 13, 45-89.
- BÁGUENA, M.J. y DÍAZ, A. (1989). Estudio comparativo entre grupos de adolescentes delincuentes y no delincuentes. Resultados preliminares. *Delincuencia*, 1, 97-122.
- BÁGUENA, M.J. y DÍAZ, A. (1990). Actitudes ante figuras de autoridad personales e impersonales en adolescentes delincuentes y no delincuentes. *Psicologemas*, 8, 207-218
- BÁGUENA, M.J. y BELEÑA, A. (1991). Personalidad, diferencias sexuales y delincuencia juvenil. *Análisis y Modificación de Conducta*, 17, 413-425.
- BÁGUENA, M.J. (1995). Teorías de la personalidad. Promolibro. Valencia.
- BALAGUER, I. (2001). *Achievement goals and health behaviours: Investigating possible social psychological mechanisms*. Paper presented at the American Psychological Association. 19th Annual Convention-August 24-28, San Francisco.
- BALAGUER, I., PASTOR, Y., & MORENO, Y. (1999). Algunas características de los estilos de vida de los adolescentes en la Comunidad Valenciana. *Revista Valenciana d'Estudis Autònoms*, 26, 33-56.
- BALDWIN, A. L. (1955). *Behavior and development in childhood*. Nueva York: Dryden.
- BÁMACA, M. Y., UMAÑA-TAYLOR, A. J., SHIN, N. Y ALFARO, E. C. (2005). Latino adolescents' perception of parenting behaviors and self-esteem: Examining the role of neighborhood risk. *Family Relations*, 54, 621-632.
- BANDURA, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BANDURA, A. Y WALTERS, R.H. (1977). *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*, Madrid, Alianza Editorial.
- BANDURA A, RIBES E (1984). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. Trillas, México.
- BANDURA, A. y WALTERS, R.H. (1977). *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*, Madrid, Alianza Editorial, 1977.
- BARBER, B. K., OLSEN, J. E. & SHAGLE, S. C. (1994). Associations between Parental Psychological and Behavioral-Control and Youth Internalized and Externalized Behaviors. *Child Development*, 65, 1120-1136.
- BARBERA, E. (1998). Estereotipos de Género. En J. Fernández, *Género y Sociedad*. Editorial Pirámide. Madrid
- BARBERA, E. Y CANTERO, M.J. (1996). Motivación de Logro y Categorización de Género. En Garrido, *Psicología de la Motivación*. Editorial Síntesis. Madrid.
- BARBERA, E. (1991): Análisis de los estereotipos de género. *Investigaciones Psicológicas*, 9 pp.145-165.
- BARBERA, E. y MAYOR, L. (1989): Auto concepto y sistema de valores. *Revista de Psicología Social*, 4, pp.151-165.
- BARNES, G.M., & FARRELL, M.P. (1992). Parental support and control as predictors of adolescent drinking, delinquency, and related problem behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 763-776.
- BARTON, A. L., & KIRTLEY, M. S. (2012). Gender differences in the relationships among parenting styles and college student mental health. *Journal of American College Health*, 60, 21-26.
- BARRY, C. T., FRICK, P. J. & GRAFEMAN, S. J. (2008). Child versus parent reports of parenting practices: Implications for the conceptualization of child behavioral and emotional problems. *Assessment*, 15, 294-303.
- BATES, J.E. (1987). Temperament in infancy. En J.D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development*, 2nd ed. New York: Wiley.
- BATES, J.E., PETTIT, G.S. Y DODGE, K.A., Y RIDGE, B. (1998). Interaction of temperamental resistance to control and restrictive parenting in the development of externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 34, 982-995.
- BAUMRIND, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- BAUMRIND, D. (1967). Child cares practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- BAUMRIND, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255- 272.

- BAUMRIND, D. (1971). Current theories of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4 (1, part 2), 1-103.
- BAUMRIND, D. (1977). What research is teaching us about the differences between authoritative and authoritarian child-rearing styles. En D.E. Hanachek (Ed.), *Human dynamics in psychology and education* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- BAUMRIND, D. (1978). Reciprocal rights and responsibilities in parent-child relations. *Journal of Social Issues*, 34, 179-196.
- BAUMRIND, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.
- BAUMRIND, D. (1983). Rejoinder to Lewis reinterpretation of parental firm control effects: Are authoritative families really harmonious? *Psychological Bulletin*, 94, 132-142.
- BAUMRIND, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R.
- BAUMRIND, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance abuse. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-94.
- 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.
- BAUMRIND, D. (1993). The average expectable environment is not good enough: Response. *Child Development*, 64, 1299-1317.
- BAUMRIND, D. (1996). The Discipline Controversy Revisited. *Family Relations*, 4(4), 405-414. Nacional Council on Family Relations.
- BAUMRIND, D. (1997). The discipline encounter: Contemporary issues. *Aggression and Violent Behavior*, 2, 321-335.
- BAUMRIND, D. (2001). Does causally relevant research support a blanket injunction against disciplinary spanking by parents? Invited address at the 109th Annual Convention of the American Psychological Association, San Francisco, CA.
- BECKER, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. En M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (Vol. 1, pp. 169-208). Nueva York: Russell Sage Foundation.
- BECOÑA, E., MARTÍNEZ, Ú., CALAFAT, A., JUAN, M., FERNÁNDEZ-HERMIDA, J. R., & SECADES-VILLA, R. (2012). Parental styles and drug use: A review. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 19, 1-10.
- BELEÑA, A. (1992). Personalidad y Habilidades interpersonales en la delincuencia femenina adulta; Evaluación y Tratamiento. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia.
- BEM, D.J. (1967). Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological Review*, 74, 183-200.
- BEM, S.L. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- BENCHAYA, M. C., BISCH, N. K., MOREIRA, T. C., FERIGOLO, M., & BARROS, H. M. T. (2011). Non-authoritative parents and impact on drug use: The perception of adolescent children [Pais não autoritativos e o impacto no uso de drogas: a percepção dos filhos adolescentes]. *Jornal de Pediatria*, 87, 238-244.
- BERNS, R. M. (2011). *Child, family, school, community: Socialization and support* (9th Ed). Wadsworth, NY: Cengage.
- BERSABÉ, R., RIVAS, T., FUENTES, M.J., & MOTRICO, E. (2002). Aplicación de la teoría de la Generalizabilidad a una escala para evaluar estilos de autoridad paternal. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 4, 111-119.
- BEYERS, J. M., LOEBER, R., WIKSTRÖM, P. H. y STOUTHAMER-LOEBER, M. (2001). What predicts adolescent violence in better-off neighborhoods. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 369- 381.
- BERGER, K.S. (2004). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana.
- BERGER, K. S. (2009). *The developing person through childhood* (5th ed.). New York: Worth.
- BERK, L. (2010). *Development through the lifespan* (5th ed.). Boston, MA: Pearson.
- BERNAL, A., RIVAS, S., URPI, C., & REPÁRAZ, R. (2011). Social values and authority in education: Collaboration between school and families. *International Journal about Parents in Education*, 5, 134-143.
- BEYERS, J. M., LOEBER, R., WIKSTRÖM, P. H. Y STOUTHAMER-LOEBER, M. (2001). What predicts adolescent violence in better-off neighborhoods. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 369- 381
- BEYERS, J. M., BATES, J., PETTIT, G. y DODGE, K. (2003). Neighborhood structure, parenting processes, and the development of youths' externalizing behaviors: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, 31(1/2), 35-53.
- BINGENHEIMER, J. B., RAUDENBUSH, S. W., LEVENTHAL, T. & BROOKS-GUNN, J. (2005). Measurement equivalence and differential item functioning in family psychology. *Journal of Family Psychology*, 19, 441-455.
- BLONDAL, K. S., & ADALBJARNARDOTTIR, S. (2009). Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Adolescence*, Winter, 44, 729-749.
- BOWEN, G. L., BOWEN, N. K. y COOK, P. (2000). Neighborhood characteristics and supportive parenting among single mothers. En G. L. Fox y M. L. Benson (Eds.), *Contemporary perspectives in family research: Vol. 2. Families, crime, and criminal justice* (pp. 183-206). New York: Elsevier Science.
- BRADLEY, R. H Y CORWYN, R. H. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371-399.
- BRAGA, G. *Las formas elementales de la sociedad*. Barcelona: Herder, 1971.
- BRANJE, S., VAN LIESHOUT, C. Y VAN AKEN, M. (2002). Personality and support in adolescents' family relationships: links with adolescents problem behaviour. *Comunicación presentada en la European Association for Research on Adolescence (EARA)*. Oxford.
- BRODY, G. H. & FLOR, D. L. (1998). Maternal resources, parenting practices, and child competence in rural, single-parent African American families. *Child Development*, 69, 803-816.

- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. (Ed. Cast., 1987: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós).
- BRONFENBRENNER, U. Y MORRIS, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. En W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp 993-1028). EE.UU: John Wiley & Sons, Inc.
- BUELGA, S. Y LILA, M. S. (1999). *Adolescencia, familia y conducta antisocial*. Valencia: CSV.
- BUELGA, S., RAVENNA, M., MUSITU, G. & LILA, M. (2006). Epidemiology and psychosocial risk factors associated with adolescent drug consumption. En S. Jackson & L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development* (pp. 337-364). Londres: Psychology Press.
- BUELGA, S., MUSITU, G., & MURGUI, S. (2009). Relations between social reputation and relational aggression in adolescence [Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia]. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 127-141.
- BUELGA, S., CAVA, M. J., & MUSITU, G. (2010). Cyberbullying: Adolescent victimization through mobile phone and internet [Cyberbullying: Victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet]. *Psicothema*, 22, 784-789.
- BUELGA, S., CAVA, M. J., & MUSITU, G. (2012). Social reputation, psychosocial adjustment and adolescent peer victimization at the school context [Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar]. *Anales de Psicología*, 28, 180-187.
- BUEHLER, C., ANTHONY, C., KRISHNAKUMAR, A., STONE, G., GERARD, J., Y PEMBERTON, S. (1997). Interparental conflict and youth problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 6, 233-247.
- BURCHINAL, M. R.; PEISNER-FEINBERG, E.; PIANTA, R. y HOWES, C. (2002) Development of academic skills from preschool through second grade: family and classroom predictors of developmental trajectories, *Journal of School Psychology*, 40, 415-436.
- BURGOS, A. L. V. (2010). *Dimensions of self-concept in Chilean students: A psychometric study* [Dimensiones del autoconcepto en estudiantes chilenos: un estudio psicométrico]. Unpublished Doctoral dissertation, University of País Vasco, Bilbao, Spain.
- BURNETT, P.C. (1994). Self-concept and self-esteem in elementary school children. *Psychology in the Schools*, 31, 164-171.
- BURNETT, P.C. (1996). Childrens' self-talk and significant others' positive and negative statements. *Educational Psychology*, 16, 57-68.
- BURTON, L. M. y JARRETT, R. L. (2000). In the mix, yet on the margins: The place of families in urban neighborhood and child development research. *Journal of Marriage and Family*, 62, 1114-1135.
- BUSSO, E. (2003). Aspectos de la Habilidad Motriz Escolar. Tesis Doctoral. Dirs. Ángel García Ferriol y José Fernando García Pérez. Facultad de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Valencia.
- BYRNE, B.M., Y SHAVELSON, R.J. (1987). Adolescent self-concept: Testing the assumption of equivalent structure across gender. *American Educational Research Journal*, 24, 365-385.
- BYRNE, B. M. & SHAVELSON, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early, and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 599-613.
- CALAFAT, A. Y BECOÑA, E. (2005). ¿Se puede prevenir el consumo de heroína? *Adicciones*, 17(Supl. 2), 299-320.
- CALAFAT, A. Y MONSERRAT, J. (2003). De la etiología a la prevención del uso y abuso de drogas recreativas. *Adicciones*, 15(Supl. 2), 261-287.
- CALVO, A. J., GONZÁLEZ, R., & MARTORELL, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (1), 95-111.
- CAMINO, C., CAMINO, L., & MORAES, R. (2003). Moralidade e socialização: Estudos empiricos sobre práticas maternas de controle social e o julgamento moral [Morality and socialization: Empirical studies on maternal practices of social control and the moral judgment]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 41-61.
- CANTILLON, D. (2006). Community social organization, parents, and peers as mediators of perceived neighborhood block characteristics on delinquent and prosocial activities. *American Journal of Community Psychology*, 37, 111-127.
- CARDENAL, V. (1999). El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal. Archidona, Málaga: Aljibe.
- CARRILLO, J. (2010). Parenting education curriculum for single adolescent mothers in foster care. (Master's thesis, California State University, Long Beach, CA). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses.
- CASCO, F. J. Y OLIVA, A. (2005). Ideas sobre la adolescencia entre padres, profesores, adolescentes y personas mayores. *Apuntes de Psicología*, 22, 171-185.
- 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.
- CAUGHY, M. O., NETTLES, S. M. y O'CAMPO, P. J. (2008). The effect of residential neighborhood on child behavior problems in first grade. *American Journal of Community Psychology*, 42, 39-50.
- CAVA, M. J. (1998). La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención. Tesis Doctoral. Dir. Gonzalo Musitu. Universitat de Valencia, Valencia, España.

- CAVA, M.J. Y MUSITU, G (1999). Evaluation of an intervention programme for the reinforcement of self-esteem. *Intervención Psicosocial*, 8 (3), 369-383.
- CAVA, M.J., MUSITU, G., Y MURGUI, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18, 367-373.
- CAVA, M.J., MURGUI, S., Y MUSITU, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20, 389-395.
- CEBALLOS, E. Y RODRIGO, M. J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. J. Rodrigo & J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (Vol. 4, pp. 225-243). Madrid: Alianza Editorial.
- CHANG, L.; SCHWARTZ, D.; DODGE, K. A. y MACBRIDE-CHANG, C. (2003) Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression, *Journal of Family Psychology*, 17, 598-606.
- CHAO, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1111-1119.
- CHAO, R. K. (1995) Beyond authoritarianism: a cultural perspective on Asian American parenting practices. Paper presentation for the *Symposium «Cultural and contextual influences on parental control»*. Conference for The American Psychological Association. New York.
- CHAO, R. K. (1996). Chinese and European American mothers' beliefs about the role of parenting in children's school success. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27, 403-423.
- CHAO, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, 72, 1832-1843.
- CHAO, R. K. (2005). *The importance of Guan in describing control of immigrant Chinese*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Atlanta, GA.
- CHAO, R., & TSENG, V. (2002). Parenting of Asians. In M. H. Bornstein (Series Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 4 Social conditions and applied parenting* (2nd ed., pp. 59-93). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- CHASSIN, L., HUSSONG, A.M., BARRERA, M., MOLINA, B.S.G., TRIM, R. Y RITTER, J. (2004). Adolescent substance use. En R.M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology (2ª ed.)* (pp. 665-696). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- CHEN, X.; CHANG, L.; HE, Y. y LIU, H. (2005) The peer group as a context: moderating effects on relations between maternal parenting and social and school adjustment in Chinese children, *Child Development*, 76 (2), 417-434.
- CHEN, X. Y., WANG, L., & WANG, Z. Y. (2009). Shyness-sensitivity and social, school, and psychological adjustment in rural migrant and urban children in China. *Child Development*, 80, 1499-1513.
- CHIEW, L. Y. (2011). *A study of relationship between parenting styles and self-esteem: Self-esteem's indicator-parenting style*. (Degree's thesis, Tunku Abdul Rahman University, Petaling Jaya, Selangor, Malaysia). Retrieved from UTAR Institutional Repository.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS. (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 SOCIOLOGICAS. (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
- CERDÁ, J. C. M., RODRÍGUEZ, M. A. P., DANET, A., AZAROLA, A. R., TOYOS, N. G., & ROMÁN, P. R. (2010). Parent's positioning towards alcohol consumption in 12 to 17 years old adolescents from six urban areas in Spain [Posicionamiento de padres y madres ante el consumo de alcohol en población de 12 a 17 años en el ámbito urbano de seis Comunidades Autónomas]. *Gaceta Sanitaria*, 24, 53-58.
- CERRATO, S. M., SALLEN, S. B., AZNAR, F. C., PÉREZ, M. E. G., & CARRASCO, M. G. (2011). Psychometric analysis of the AF5 multidimensional scale of self-concept in a sample of adolescents and adults in Catalonia [Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña]. *Psicothema*, 23, 871-878.
- CLEMENTE, M. (1987): Delincuencia femenina: Un enfoque psicosocial. Madrid. UNED.
- COLDER, C. R., MOTT, J., LEVY, S. y FLAY, B. (2000). The relation of perceived neighborhood danger to childhood aggression: A test of mediating mechanisms. *American Journal of Community Psychology*, 28, 83-103.
- 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 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.
- COOK, T. D. & CAMPBELL, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally.
- COULTON, C. J., CRAMPTON, D. S., IRWIN, M., SPILSBURY, J. C. y KORBIN, J. E. (2007). How neighborhoods influence child maltreatment: A review of the literature and alternative pathways. *Child Abuse & Neglect*, 31, 1117-1142.
- COULTON, C. J., KORBIN, J. E., CHAN, T. y SU, M. (2001). Mapping residents' perceptions of neighborhood boundaries: A methodological note. *American Journal of Community Psychology*, 29(2), 371-383.

- COULTON, C. J., KORBIN, J. E. y SU, M. (1996). Measuring neighborhood context for young children in an urban area. *American Journal of Community Psychology*, 24, 5-32.
- 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.
- 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. & STEINBERG, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- DE LA TORRE, M. J., CASANOVA, P. F., CERESO, M. T., & GARCÍA, M. C. (2011). Parenting styles and aggressive behavior in adolescents [Estilos educativos paternos y agresividad en adolescentes]. In J. M. R. Sánchez, M. Á. C. Martín, & J. D. V. Pastor (Eds.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (Psicología de la educación familiar, pp. 9411-9423). Madrid, Spain: Ediciones de la Asociación de Psicología y Educación.
- DE LA TORRE, M. J., CASANOVA, P. F., GARCÍA, M. C., CARPIO, M. V., & CERESO, M. T. (2011). Parenting styles and stress in students of compulsory secondary education [Estilos educativos paternos y estrés en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria]. *Behavioral Psychology-Psicología Conductual*, 19, 577-590.
- DEATER-DECKARD, K., BATES, J. E., DODGE, K. A. & PETTIT, G. S. (1996). Physical discipline among African American and European American mothers: Links to children's externalizing behaviors. *Developmental Psychology*, 32, 1065-1072.
- DEATER-DECKARD, K. & DODGE, K. A. (1997). Externalizing behavior problems and discipline revisited: Nonlinear effects and variation by culture, context, and gender. *Psychological Inquiry*, 8, 161-175.
- DECAROLI, M. E., & SAZONE, E. (2011). Personality factors and values in adolescence [Fattori di personalità e valori in adolescenza]. In J. M. R. Sánchez, M. Á. C. Martín, & J. D. V. Pastor (Eds.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (Psicología de la educación, pp. 2449-2461). Madrid, Spain: Ediciones de la Asociación de Psicología y Educación.
- DELGADO, A. O., JIMÉNEZ, Á. P., SÁNCHEZ-QUEIJA, I. & GAVIÑO, F. L. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anuario de Psicología*, 23, 49-56.
- DEMARAY, M.K. Y MALECKI, C.K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for student at risk. *Psychology in the Schools*, 39 (3), 305-316.
- DIXON, S. V., GRABER, J. A., & BROOKS-GUNN, J. (2008). The roles of respect for parental authority and parenting practices in parent-child conflict among African American, Latino, and European American families. *Journal of Family Psychology*, 22, 1-10.
- DOR, A., & COHEN-FRIDEL, S. (2010). Preferred parenting styles: Do Jewish and Arab-Israeli emerging adults differ? *Journal of Adult Development*, 17, 146-155.
- DORNBUSCH, S. M., RITTER, P. L., LEIDERMAN, P. H., ROBERTS, D. F. & FRALEIGH, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- DOMÉNECH LLABERIA, E. (1993) La interacción padres-hijos y sus consecuencias psicopatológicas y psicoterapéuticas, *Revista Española de Pedagogía*, 196, 531-549.
- DOUMANIS, M. (1983) *Prácticas educativas maternas en entornos rurales y urbanos*. Madrid, Visor/MEC.
- DUBOIS, D.L., EITEL, S.K., & FELNER, R.D. (1994). Effects of family environment and parent-child relationships on school adjustment during the transition to early adolescence. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 405-414.
- 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.
- DUNCAN, G. K, MAGNUSON, K Y LUDWIG, J. (2004). The endogeneity problem in developmental studies. *Research in Human Development*, 1, 59-80.
- DWAIRY, M., ACHOU, M., ABOUSERIE, R. & FARAH, A. (2006). Adolescent-family connectedness among Arabs: A second cross-regional research study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 248-261.
- ECHEBURUA, E. (1998): Personalidades Violentas. Madrid. Pirámide.
- ECHEBURÚA, E. Y CORRAL, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: Un nuevo reto. *Adicciones*, 22,91-96.
- ECHEVARRIA A. GONZÁLEZ, VALENCIA, J., IBARBIA,C. y GARCÍA L., (1992). Identidad social de Género, evaluaciones intercategoriales y percepción social. *Revista de psicología social. Monográfico*, (pp 21-35)
- ELZO, J. (1998). Evaluación de la realidad sociológica del adolescente en nuestro país. *Intervención Psicológica en la Adolescencia. Libro de Ponencias del VIII Congreso INFAD* (pp. 9-26). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- ELLIOTT, D. S., WILSON, W. J., HUIZINGA, D., SAMPSON, R. J., ELLIOTT, A., y RANKIN, B. (1996). The effects of neighborhood disadvantage on adolescent development. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 389-426.
- ENNS, M., COX., B., y LARSEN, D. (2000). Perceptions of parental bonding and symptom severity in adults with depression: mediation by personality dimensions. *Canadian Journal of Psychiatry*, 45, 263-268.
- ESCARTÍ, A., & GARCÍA FERRIOL, A. (1993). Factores de los iguales relacionados con la práctica y la motivación deportiva en la adolescencia. *Revista de Psicología del Deporte*, 6, 35-51.
- ESCARTI, A., MUSITU, G. y GRACIA, E. (1988): Estereotipos sexuales y roles sociales. En J. Fernández (coord.): *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Madrid: Pirámide.

- ESPINOZA, A., & BALCÁZAR, P. (2002). Autoconcepto y autoestima en niños maltratados y niños de familias intactas. *Psicología.com*; 6 (1). Disponible en Internet <http://www.psiquiatria.com> Recuperado el 04/12/02.
- ESTEVE, J. V. (2005). *Estilos parentales, ciclo familiar y autoestima física en adolescentes*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Valencia, Valencia.
- ESTÉVEZ, E., MARTÍNEZ, B., Y MUSITU, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15, 223-232.
- ESTÉVEZ, E., MUSITU, G. y HERRERO, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40 (157), 183-196.
- EYSENCK, H.J., *Delincuencia y Personalidad*, Madrid, Marova, 1976.
- EZPELETA, L. (2005) *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*. Barcelona: Masson.
- FARRINGTON, D.P. (2004). Conduct disorder, delinquency, and aggression. In R.M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology (2ª ed.)* (pp. 627—664). Nueva York: Wiley.
- FAUL, F., ERDFELDER, E., LANG, A. G. & BUCHNER, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175-191.
- FEIGHERY, M. J., BLUM, J. P., SPENCER, J. L., & VISCARIELLO, A. (2010). Childhood experiences and alcohol use. *RWU Journal of Research in Psychology*, 2, 93-165.
- FITTS, W. (1965). The Tennessee Self-concept Scale. Nashville: Counsellor Recordings and Test.
- FLETCHER, A. C., STEINBERG, L. y WILLIAMS-WHEELER, M. (2004). Parental influences on adolescent problem behaviour: revisiting stantin and kerr. *Child Development*, 75(3), 781-796.
- FRASER, M. W. (1996). Aggressive behavior in childhood and early adolescence: An ecological-developmental perspective on youth violence. *Social Work*, 41, 347-361.
- FREEMAN, H. S. Y NEWLAND, L. A. (2002). Family transitions during the adolescent transition: implications for parenting. *Adolescence*, 37 (147), 457-475.
- 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.
- FUENTES, M.C., GARCÍA, F., GRACIA, E. Y LILA, M. (2011). Autoconcepto y consumo de sustancias en la adolescencia *Adicciones*, 23, 237-248
- FUENTES, M.C., GARCÍA, F., GRACIA, E. Y LILA, M. (2011) Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23, 7-12.
- FURSTENBERG, F. F., JR. Y HUGHES, M. E. (1997). The influence of neighborhoods on children's development: A theoretical perspective and a research agenda. En J. Brooks-Gunn, G. J. Duncan y J. L. Aber (Eds.), *Neighborhood poverty: Vol. 1. Context and consequences for children* (pp. 23-47). New York: Sage.
- FURSTENBERG, F. F., COOK, T., ECCLES, J., ELDER, G. & SAMEROFF, A. (1999). *Managing to make it: Urban families and adolescent success*. Chicago: University of Chicago Press.
- GALDOS, J. S., & SANCHEZ, I. M. (2010). Relationship between cocaine dependence treatment and personal values of openness to change and conservation [Relación del tratamiento por dependencia de la cocaína con los valores personales de apertura al cambio y conservación]. *Adicciones*, 22, 51-58.
- GALLAGHER, K.C. (2002). Does child temperament moderate the effect of parenting on adjustment? *Developmental Review*, 22, 623-643.
- GARAIGORDOBIL, M., CRUZ, S., & PÉREZ, J. I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24 (1), 113-134.
- GARAIGORDOBIL, M., Y DURÁ, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 37-64.
- GARAIGORDOBIL, M., DURÁ, A. Y PÉREZ, J. I. (2005). Psychopathological symptoms, behavioural problems, and self-concept/self-esteem: A study of adolescents aged 14 to 17 years old. *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 1, 53-63.
- GARBARINO, J. Y GANZEL, B. (2000). The human ecology of early risk. En J. P. Shonkoff y S. J. Meisels (Eds.). *Handbook of early childhood intervention* (pp. 76-93). New York: Cambridge University Press.
- GARCIA, L., PELECHANO, V., BÁGUENA, M.J. (1996). Psicología de la personalidad I: Teorías. ARIEL.
- GARCÍA LINARES, M.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.
- GARCÍA FERRIOL, A. Y ESCARTÍ, A. (1993). Factores psicológicos y sociales relacionados con la motivación deportiva de los adolescentes. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- GARCÍA, M. A. Y CARRASCO, A. M. (2003). Factores individuales, familiares y educativos asociados al consumo de alcohol en jóvenes. *Revista de Psicología Social*, 18, 49-60.
- 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.
- GARCÍA, F. & GRACIA, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44 (173), 101-131.
- GARCÍA, F. & MUSITU, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.

- GARCÍA, F., & GRACIA, E. (2010). What is the optimum parental socialisation style in Spain? A study with children and adolescents aged 10-14 years [¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años]. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 365-384.
- GARCÍA, J. F., GRACIA, E., FUENTES, M. C., LILA, M., & PASCUAL, J. (2010). Educational innovation in research methodology: Improving students' scientific skills and attitudes [La innovación educativa desde la metodología: mejora de las actitudes y competencias científicas de los alumnos]. *Escritos de Psicología*, 3(4), 1-10.
- GARCÍA, J. F., FRÍAS, M. D. & PASCUAL, J. (1999). *Los diseños de la investigación experimental: Comprobación de las hipótesis*. Valencia: Cristóbal Serrano Villalba.
- GARCÍA, F., MOLPECERES, M.A., MUSITU, G., ALLAT, P., FONTAINE, A.M., CAMPOS. B. & ARANGO, G. (1994): Evaluación de la socialización familiar. En G. Musitu y P. Allat (Eds.): *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.
- GARCÍA, J. F., MUSITU, G., RIQUELME, E., & RIQUELME, P. (2011). A confirmatory factor analysis of the "Autoconcepto Forma 5" questionnaire in young adults from Spain and Chile. *Spanish Journal of Psychology*, 14, 648-658.
- GARCÍA, J. F., MUSITU, G. & VEIGA, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18, 551-556.
- GARCÍA, J. F., PASCUAL, J., FRÍAS, M. D., VAN KRUNCKELSVEN, D. & MURGUI, S. (2008). Diseño y análisis de la potencia: *n* y los intervalos de confianza de las medias. *Psicothema*, 20, 933-938.
- GARCÍA, M. C., CASANOVA, P. F., CARPIO, M. D. L. V., & DE LA TORRE, M. J. (2011). Parenting styles and adolescent adjustment problems [Estilos educativos paternos y problemas de ajuste en adolescentes]. In J. M. R. Sánchez, M. Á. C. Martín, & J. D. V. Pastor (Eds.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (Psicología de la educación familiar, pp. 9443-9458). Madrid, Spain: Ediciones de la Asociación de Psicología y Educación.
- GARCÍA-PERALES, J. R. (2011). *Family socialization styles: Influence on adolescents' psychosocial adjustment* [Estilos de socialización familiar: Influencia sobre el ajuste psicosocial en los adolescentes]. Unpublished Doctoral dissertation, University of Castilla-La Mancha, Cuenca, Spain.
- GARRIDO, V. (1969). *Delincuencia y Sociedad*. Ed. Mezquita. Madrid.
- GARRIDO, V (2000). *El Psicópata*. Alzira. Algar Editorial.
- GARRIDO, V. Y LÓPEZ, M. J. (1995). La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social. Valencia: Tirant lo Blanch.
- GAVAZZI, S. M. (2011). *Families with adolescents: Bridging the gaps between theory, research, and practice*. New York, NY: Springer-Verlag.
- GEYER, C. (2010). *Intrinsisch motiviertes Streben nach sozialer Anerkennung: Eine Analyse der Ursachen und Wirkung*. München, Germany: GRIN Verlag GmbH.
- GIL, M. D. Y BALLESTER, R. (2002). Inicio temprano de consumo de alcohol entre niños de 9 a 14 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 28, 165-211.
- GOLDSTEIN,(1978) *Agresión y Delitos Violentos*, México, El Manual Moderno.
- GÓMEZ-VELA, M., VERDUGO, M. & GONZÁLEZ-GIL, F. (2007). Calidad de vida y autoconcepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ellas. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 523-536.
- GOMES, M. I. M. (2010). *Non-complicating the parenting styles: With married parents and divorced-separated parents* [(Des)complexificando os estilos parentais: Com pais casados e pais divorciados-separados]. (Master's thesis, University of Lisbon, Lisbon, Portugal). Retrieved from Repositorio UL.
- GONZALES, N. A., CAUCE, A. M. & MASON, C. A. (1996). Interobserver agreement in the assessment of parental behavior and parent-adolescent conflict: African American mothers, daughters, and independent observers. *Child development*, 67, 1483-1498.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., NÚÑEZ PÉREZ, J. C., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S., & GARCÍA GARCÍA, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, 2,271-289.
- GOODMAN, E. (1999). The role of socioeconomic status gradients in explaining differences in US adolescents' health. *American Journal of public health*, 89, 1522-1528.
- GOUVEIA, V. V., ALBUQUERQUE, F. J. B., CLEMENTE, M. Y ESPINOSA, P. (2002). Human values and social identities: A study in two collectivist cultures. *International Journal of Psychology*, 37, 333-342.
- GOUVEIA, V. V., CLEMENTE, M. & ESPINOSA, P. (2003). The horizontal and vertical attributes of individualism and collectivism in a Spanish population. *Journal of Social Psychology*, 143, 43-63.
- GRABER, J. A. (2004). Internalizing problems during adolescence. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2ª ed.) (pp. 587-619). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- GRABER, J., BROOKS-GUNN, J. y PETERSEN, A. C. (1996). *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- GRACIA, E. (1995). Visible but unreported: A case for the "not serious enough" cases of child maltreatment. *Child Abuse and Neglect*, 19, 1083-1093.
- GRACIA, E. (2002). Child maltreatment in the context of parental behavior: Parents and children perceptions. *Psicothema*, 14 (2), 274-279.
- GRACIA, E., FUENTES, M. C., & GARCÍA, F. (2010). Neighborhood risk, parental socialization styles, and adolescent conduct problems [Barrios de riesgo, estilos de socialización parental y problemas de conducta en adolescentes]. *Intervención Psicosocial*, 19, 265-278.
- GRACIA, E., FUENTES, M. C., GARCÍA, F., & LILA, M. (IN PRESS). Perceived neighborhood violence, parenting styles, and developmental outcomes among Spanish adolescents. *Journal of Community Psychology*.

- GRACIA FUSTER, E. y MUSITU OCHOA, G. (2000) *Psicología social de la familia*. Barcelona, Paidós.
- GRACIA, E., y HERRERO, J. (2006). Perceived neighborhood social disorder and residents' attitudes toward reporting child physical abuse. *Child Abuse & Neglect*, 30, 357-365.
- GRACIA, E. y HERRERO, J. (2007). Perceived neighborhood social disorder and attitudes towards reporting domestic violence against women. *Journal of Interpersonal Violence*, 22, 737-752.
- GRACIA, E., HERRERO, J., & MUSITU, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona: PPU.
- GRACIA, E.; & MUSITU, G. (1993). *El maltrato infantil. Un análisis ecológico de los factores de riesgo*. Madrid: Ministerio de Asuntos sociales.
- GRACIA, E., HERRERO, J., LILA, M., Y FUENTE, A. (2009). Perceived neighborhood social disorder and attitudes toward domestic violence against women among Latin-American immigrants. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 1, 25-43.
- GRACIA, E., GARCÍA, F., y MUSITU, G. (1995). Macrosocial determinants of social integration: Social class and area effect. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 5, 105-119.
- GRACIA, E., LILA, M. & MUSITU, G. (2005). Rechazo parental y ajuste psicológico y social de los hijos. *Salud Mental*, 28, 73- 81. *382 Infancia y Aprendizaje*, 2010, 33 (3), 365-384.
- 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., STUHLMACHER, A., THURM, A.E., MCMAHON, S., y HALPERT, J. (2003). Stressors and child/ adolescent psychopathology: Moving from markers to mechanisms of risk. *Psychological Bulletin*, 129, 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. & STEINBERG, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 574-587.
- GRUSEC, J. E. & LYTTON, H. (1988). *Social development: History, theory, and research*. Nueva York: Springer-Verlag.
- GUILLAMÓN, N. (2003). *Variables socioeconómicas y problemas interiorizados y exteriorizados en niños y adolescentes*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra.
- GYSELS, F. (2010). Is it spoiling children maladaptive? A review on determinants and consequences of indulgent parenting [Is het verwennen van kinderen maladaptief? Een literatuurstudie over determinanten en gevolgen van toegeeflijk opvoeden]. (Master's thesis, Ghent University, Ghent, Belgium). Retrieved from Lib UGENT.
- HALGUNSETH, L. C., ISPA, J. M., & RUDY, D. (2006). Parental control in Latino families: An integrated review of the literature. *Child Development*, 77, 1282-1297.
- HARTER, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- HASEBE, Y., NUCCI, L., Y NUCCI, M. (2004). Parental control of the personal domain and adolescent symptoms of psychopathology: a cross-national study in the United States and Japan. *Child Development*, 75, 815-828.
- HEIDER, D., MATSCHINGER, H., BERNET, S., ALONSO, J., Y ANGERMEYER, M. (2006). Relationship between parental bonding and mood disorder in six European countries. *Psychiatry Research*, 143, 89-98.
- HERRERA GUTIÉRREZ, E.; BRITO DE LA NUEZ, A. G.; PÉREZ LÓPEZ, J.; MARTÍNEZ FUENTES, M.ª T. y DÍAZ NAVARRO, A. (2001) Percepción de estilos educativos parentales e inadaptación en adolescentes, *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 23 (1-2), 44-57.
- HERRERO, J. Y GRACIA, E. (2005). Perceived frequency of domestic violence against women and neighbourhood social disorder. *Psychological Reports*, 97, 712-716.
- HERRERO, J., MUSITU, G., GARCÍA, F., & GOMIS, M.J. (1991); Las prácticas educativas de los padres en la adolescencia. *Actas del III Congreso Nacional de Psicología social*, Vol 1; p. 352-361.
- HERRERO, O., ORDÓÑEZ, F., SALAS, A. y COLOM, R. (2002). Adolescencia y comportamiento antisocial. *Psicothema*, 14(2), 340-343.
- 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.
- HIERRO, G. (1998). La violencia de Género. *Psicología y Ciencia Social*, 3, pp 3-8
- HINDIN, M. J. (2005). Family dynamics, gender differences and educational attainment in Filipino adolescents. *Journal of Adolescence*, 28, 299-316.
- HO, D. Y. F. (1989). Continuity and variation in Chinese patterns of socialization. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 149-163.
- HORTON, R.; BLEAU, G., Y DRWECKI, B. (2006). Parenting narcissus: what are the links between parenting and narcissism? *Journal of personality*, 74, 345-76.
- HUEI-JING, W. (2007). *The relationship between personality and parenting styles with internet addiction of grade 5 to 6 students: An example with elementary schools in Taoyuan County*. (Master's thesis, Chung Yuan Christian University, Jhongli, Taiwan). Retrieved from Thesis Lib.
- HUI, C., & TRIANDIS, H. (1986). Individualism/Collectivism: a study of cross-cultural researchers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29, 310-323.

- HUNTER, S. B. (2009). *Extending knowledge of parents' role in adolescent development: The mediating effect of self*. (Doctoral dissertation, University of Tennessee, Knoxville, TN). Retrieved from Trace Tennessee.
- IBARRA, L. (1993): Nos comunicamos con nuestros hijos. Edit. Ciencias Sociales, La Habana.
- IGLESIAS, B., & ROMERO, E. (2009). Perceived parental styles, psychopathology and personality in adolescence [Estilos parentales percibidos, psicopatología y personalidad en la adolescencia]. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14, 63-77.
- INGOLDSBY, E. M. y SHAW, D. S. (2002). Neighborhood contextual factors and early-starting antisocial pathways. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5, 21-55.
- JENCKS, C. y MAYER, S. E. (1990). The social consequences of growing up in a poor neighborhood. En I. Tyrus y M. Geary (Eds.), *Inner-city poverty in the United States* (pp. 111-186). Washington, DC: National Academy Press.
- JESSOR, R. y JESSOR, S. L. (1973). The perceived environment in behavioral science. *American Behavioral Scientist*, 16, 801-828.
- JIA, Y. M., WAY, N., LING, G. M., YOSHIKAWA, H., CHEN, X. Y., HUGHES, D., ET AL. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development*, 80, 1514-1530.
- 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.
- JIMÉNEZ, T. I., MUSITU, G. Y MURGUI, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*, 36 (2).
- JOHNSON, B. M., SHULMAN, S. & COLLINS, W. A. (1991). Systemic patterns of parenting as reported by adolescents: Developmental differences and implications for psychosocial outcomes. *Journal of Adolescent Research*, 6, 235-252.
- KALTON, G. (1983). *Introduction to survey sampling*. Beverly Hills, CA: Sage.
- KAZEMI, A., ARDABILI, H. E. y SOLOKIAN, S. (2010). The association between social competence in adolescents and mothers' parenting style: A cross sectional study on Iranian girls. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 27, 395-403.
- KELLER, H. (2006). Cultural models, socialization goals, and parenting ethnotheories: A multicultural analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(2), 155-172.
- KERR, M. & STATTIN, H. (2000). What parents know, 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.
- KHALEQUE, A. & ROHNER, R. P. (2002). Perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment: A metaanalysis of cross-cultural and intracultural studies. *Journal of Marriage and the Family*, 64, 54-64.
- KIM, K. Y ROHNER, R. P. (2002). Parental warmth, control, and involvement in schooling: Predicting academic achievement among Korean American adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 127-140.
- 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.
- KLEIN, H.A. (1992). Temperament and self-esteem in late adolescence. *Adolescence*, 27, 689-694.
- KOERKAMP, H. M. K. (2010). *Parenting: How do parents in the Netherlands raise their child? The influence of parents' demographic features on the parenting dimensions parents use* [Opvoeden: Hoe doen ouders in Nederland dat? De invloed van demografische kenmerken van ouders op de opvoedingsdimensies van ouders]. (Degree's thesis, Utrecht University, Utrecht, Netherlands). Retrieved from Igitur Universiteits.
- KOHEN, D. E., LEVENTHAL, T., DAHINTEN, V. S. Y MCINTOSH, C. N. (2008). Neighborhood disadvantage: Pathways of effects for young children. *Child Development*, 79, 156-169.
- KOOPS, W. Y OROBIO DE CASTRO, B. (2006). The development of aggression and its linkages with violence and youth delinquency. En S. Jackson & I. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development: European perspectives* (pp. 365-385). London: Psychology Press.
- KOPPEJAN, S. (2011). *Cyberbullying: effects on self-esteem and perceived stress and the role of communication with the mother*. (Master's thesis, Utrecht University, Utrecht, Netherlands). Retrieved from Igitur Universiteits.
- KOVACS, E., & PIKO, B. F. (2010). Does religion count? Religiousness and family life among Hungarian high school students. In C. L. Goossens (Ed.), *Family life: Roles, bonds and impact* (Series: Family Issues in the 21st Century, pp. 139-155). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- 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.
- KREMERS, S. P., BRUG, J., DE VRIES, H. & ENGELS, R. C. M. E. (2003). Parenting style and adolescent fruit consumption. *Appetite*, 41, 43-50.
- KRONEMAN, L., LOEBER, R. y HIPWELL, A. E. (2004). Is neighborhood context differently related to externalizing problems and delinquency for girls compared with boys? *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7, 109-122.

BIBLIOGRAFÍA

- LAI, A. C.; ZHANG, Z. y WANG, W. (2000) Maternal child-rearing practices in Hong Kong and Beijing chinese families: a comparative study, *International Journal of Psychology*, 35 (1), 60-66.
- LAMBORN, S. D., MOUNTS, N. S., STEINBERG, L. & DORNBUSCH, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- LAMBORN, S. D., DORNBUSCH, S. M. y STEINBERG, L. (1996). Ethnicity and community context as moderators of the relations between family decision making and adolescent adjustment. *Child Development*, 67, 283-301.
- LANGLEY, E. D. (2011). *Parenting styles and perceptions across christian denominations*. (Doctoral dissertation, Pace University,). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses.
- LARSON, R.W., & RICHARDS, M. H. (1994). Family emotions: Do young adolescents and their parents experience the same states? *Journal of Research on Adolescence*, 4(4), 567-583.
- LARROQUE, L. (2010). *The impact of parent's educative practice and teachers pedagogical practice on norm of internality acquisition: Connectionist and experimental approach* [Influence des pratiques éducatives parentales et des pratiques pédagogiques enseignantes sur l'acquisition de la norme d'internali  : Approches connexionniste et expérimentale]. (Doctoral dissertation, University of Rennes 2, Rennes 2, France). Retrieved from Archives Ouvertes.
- L'ECUYER, R. (1985). *El concepto de s   mismo*. Madrid: Oikos-Tau.
- LEE, S. J., ALTSCHUL, I., SHAIR, S. R., & TAYLOR, C. A. (2011). Hispanic fathers and risk for maltreatment in father-involved families of young children. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 2, 125-142.
- LEKES, N., JOUSSEMET, M., KOESTNER, R., TAYLOR, G., HOPE, N. H., & GINGRAS, I. (2011). Transmitting intrinsic value priorities from mothers to adolescents: The moderating role of a supportive family environment. *Child Development Research*, 2011, 1-9.
- LENGUA, L. J. & KOVACS, E. A. (2005). Bidirectional Associations between Temperament and Parenting, and the Prediction of Adjustment Problems in Middle Childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 21-38.
- LENGUA, L. J., WOLCHIK, S. A., SANDLER, I. N. & WEST, S. G. (2000). The additive and interactive effects of temperament and parenting in predicting adjustment problems of children of divorce. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 232-244.
- LEÓN, J. (2000). *La contrastación de un modelo bidimensional en la socialización parental de adolescentes*. Trabajo de investigación. Dir. Fernando García, Dpto. De Metodología. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- LEVENTHAL, T. y BROOKS-GUNN, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adult outcomes. *Psychological Bulletin*, 126, 309-336.
- LEVINE, L. E., & MUNSCH, J. (2010). *Child development: An active learning approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- LEWIS, C. C. (1981). The effects of parental firm control: A reinterpretation of findings. *Psychological Bulletin*, 90, 547-563.
- LIEM, J. H., CAVELL, E. C., & LUSTIG, K. (2010). The influence of authoritative parenting during adolescence on depressive symptoms in young adulthood: Examining the mediating roles of self-development and peer support. *Journal of Genetic Psychology*, 171, 73-92.
- LILA, M. S. (1991). El autoconcepto: Una revisión teórica. Tesis de Licenciatura. Dir. Gonzalo Musitu. Universitat de Valencia, Valencia, España.
- LILA, M.S. (1994): Familia y autoconcepto. En G. Musitu y P. Allat (Eds.): *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.
- LILA, M. S. (1995). Autoconcepto, valores y socialización: un estudio intercultural. Tesis Doctoral. Dir. Gonzalo Musitu. Universitat de Valencia, Valencia, España.
- LILA, M. S., & MARCHETTI, B.(1995). Socialización familiar. Valores y autoconcepto. *Información Psicológica*, 59, 11-17.
- LILA, M., GARCÍA, F. & GRACIA, E. (2007). Perceived paternal and maternal acceptance and children's outcomes in Colombia. *Social Behavior and Personality*, 35, 115-124.
- LILA, M. & GRACIA, E. (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicothema*, 17, 107-111.
- 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.
- LIM, S. L. & LIM, B. K. (2003). Parenting style and child outcomes in Chinese and immigrant Chinese families-current findings and cross-cultural considerations in conceptualization and research. *Marriage and Family Review*, 35, 21-43.
- LINARES, M. C. G., PELEGRINA, S. & LENDÍNEZ, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes *Anuario de Psicología*, 33, 79-95.
- LIU, Z. K., LI, X. Y., & GE, X. J. (2009). Left too early: The effects of age at separation from parents on Chinese rural children's symptoms of anxiety and depression. *American Journal of Public Health*, 99, 2049-2054.
- LLINARES, L. (1998). La configuración del autoconcepto y los valores en el contexto familiar. Tesis Doctoral. Dirs.: Gonzalo Musitu y M.   ngeles Molpeceres. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- LLINARES, L., MOLPECERES, M.A., & MUSITU, G. (2001). La autoestima y las prioridades personales de valor. Un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17, 189 - 200.

- LINARES, M. C. G., RUSILLO, M. T. C., CRUZ, M. J. D. L. T., FERNÁNDEZ, M. D. L. V. C., & ARIAS, P. F. C. (2011). Parenting practices and internalizing and externalizing problems in Spanish adolescents [Prácticas educativas paternas y problemas internalizantes y externalizantes en adolescentes españoles]. *Psicothema*, 23, 654-659.
- LOCHMAN, J. E., PHILLIPS, N. C. Y BARRY, T.D. (2003). Aggressive and Nonaggressive Boys' Physiological and Cognitive Processes in Response to Peer Provocations, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 32, 568-576.
- LOCKE, L. M. & PRINZ, R. J. (2002). Measurement of parental discipline and nurturance. *Clinical Psychology Review*, 22, 895- 929.
- LOEBER, R., y DISHION, T. J. (1983). Early predictors of male adolescent delinquency: A review. *Psychological Bulletin*, 94, 68-99.
- 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.
- LÓPEZ-JÁUREGUI, A., & OLIDEN, P. E. (2009). Adaptation of the ESPA29 Parental Socialization Styles Scale to the Basque language: Evidence of validity. *Spanish Journal of Psychology*, 12, 737-745.
- LOU, S. S. R., LIU, H., GUO, Y., & TSENG, K. (2010). The influences of the sixth graders' parents' internet literacy and parenting style on internet parenting. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9, 173-184.
- LUIJAN, I. (2002). Autoconcepto y conflictos en la construcción de la identidad adolescente en una sociedad cambiante. *Revista Psicosocial* (en línea). Febrero. Recuperado el 22/10/02. Disponible en <http://go.to/psicosocial>.
- LU, Y. (2007). Educational status of temporary migrant children in China: Determinants and regional variations. *Asian and Pacific Migration Journal*, 16, 29-55.
- 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., CICCETTI, 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.
- MACKAL, P.K.; Teorías Psicológicas de la Agresión, Madrid, Pirámide, 1983.
- MACCOBY, E. E. (2000). Parenting and its effects on children: On reading and misreading behavior genetics. *Annual Review of Psychology*, 51, 1-27.
- MACCOBY, E. E. y MARTIN, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 1-101). Nueva York: Wiley.
- MALINAUSKIENE, O., VOSYLIS, R., ERENTAITE, R., & ZUKAUSKIENE, R. (2010). The relationships between perceived parental rearing styles and gender identity in late adolescence [Vyresniuju paaugliu lyties tapatumo ir tevu auklejiimo stiliaus rysia]. *Socialinis Darbas / Social Work*, 9, 135-143.
- MAO, D. M. (2012). *What does it mean to be a "good parent" according to hmong parents? A phenomenological study*. (Master's thesis, University of Minnesota, Minnesota, MN). Retrieved from UM Digital Conservancy.
- MARCHETTI, B. (1997). *Concetto di sé relazioni familiari e valori*. Tesina no publicada, Universidad de Bolonia, Italia.
- MARTÍN-ALBO, J., NÚÑEZ, J. L., NAVARRO, J. G. & GRIJALVO, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and validation in university students. *Spanish Journal of Psychology*, 10, 458-467.
- MARTÍN, M. (2004). Conductas violentas entre jóvenes. *VIII Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia*. Valencia.
- MARTÍN, J.C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia *Psicothema*, 16,(2), 203-210
- 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-LORCA, M. Y ALONSO-SANZ, C. (2003). Búsqueda de sensaciones, autoconcepto, asertividad y consumo de drogas ¿existe relación? *Adicciones*, 15, 145-158.
- MARTÍNEZ-ANTÓN, M., BUELGA, S., Y CAVA, M.J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38, 293-303.
- MARTÍNEZ, I. (2003). Estudio transcultural de los estilos de socialización parental [A cross cultural analysis of parenting]. Unpublished doctoral dissertation, University of Valencia, Spain.
- MARTÍNEZ, I. (2008). Repercusiones de la utilización del castigo físico sobre los hijos: Influencia del contexto familiar [The impact of corporal punishment on children: Influence of family environment]. *Psicología Educativa*, 14, 91-102.
- MARTÍNEZ, I. (2009). Influence of parenting style on Schwartz adolescents' values from Spain and Brazil. Paper presented at the 11th European Congress of Psychology. Oslo, Norway.
- MARTÍNEZ, R. (2010). *A youth curriculum for Latinos in middle school and their families: An empowerment program for youth at-risk of dropping out of school*. (Master's thesis, California State University, Long Beach, CA). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses.
- MARTÍNEZ, I. & GARCÍA, J. F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *Spanish Journal of Psychology*, 10, 338-348.

- MARTÍNEZ, I. & GARCÍA, J. F. (2008). Internalization of values and self-esteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful homes. *Adolescence*, 43 (169), 13-29.
- MARTÍNEZ, I., MUSITU, G., GARCÍA, J. F. y CAMINO, L. (2003). Un análisis intercultural de los efectos de la socialización familiar en el autoconcepto: España y Brasil. *Psicología, Educação e Cultura*, 7, 239-259.
- MARTÍNEZ, I., GARCÍA, J. F., CAMINO, L., & CAMINO, C. P. D. S. (2011). Parental socialization: Brazilian adaptation of the ESPA29 scale [Socialização parental: adaptação ao Brasil da escala ESPA29]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24, 640-647.
- MARTÍNEZ, I., GARCÍA, J. F. Y YUBERO, S. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100, 731-745.
- MARTÍNEZ, I., GARCÍA, F., MUSITU, G., Y YUBERO, S. (2012). Family socialization practices: Factor confirmation of the Portuguese version of a scale for their measurement. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 159-178.
- MARTÍNEZ, I. & MADRID, I. (2008). La utilización de prácticas coercitivas por parte de los padres en España y Brasil: Un estudio comparativo. *Psicología, Educação e Cultura*, 12, 283-294.
- MARTÍNEZ, I. & NAVARRO, R. (2008). The influence of parental child-rearing practices on Spanish adolescent values. *International Journal of Psychology, Special Congress Issue 3-4*, 56- 56.
- 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.
- MARTÍNEZ, J.M. y ROBLES, L. (2001). Variables de protección ante el consumo de alcohol y tabaco en la adolescencia. *Psicothema*, 13(2), 222-228
- MATZA, DAVIS: El proceso de desviación. Taurus. Madrid, 1981.
- MESTRE ESCRIVÁ, V. y FRÍAS NAVARRO, D. (1997) Estilos educativos paternos y desarrollo del autoconcepto en los hijos, *Surgam*, 449, 17-35.
- MEYERS, S. A. y MILLER, C. (2004). Direct, mediated, moderated, and cumulative relations between neighborhood characteristics and adolescent outcomes. *Adolescence*, 39, 122-144.
- MILLON, T. (1976). *Psicopatología moderna: enfoque biosocial de los aprendizajes erróneos y de los disfuncionalismos*. Barcelona: Salvat.
- MILLON, T., Y DAVIS, R.D. (1998). *Trastornos de la personalidad. Más allá del DSM-IV*. Barcelona: Masson.
- MOLPECERES, M.A., MUSITU, G. & LILA, M.S. (1994). La socialización del sistema de valores en el ámbito familiar. En G. Musitu & P. Allat (eds.) *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros Educación (121-146).
- 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
- MOLPERECES PASTOR, M.ª A.; LLINARES INSA, L. I. y MUSITU OCHOA, G. (2001) Estilos de disciplina familiar y prioridades de valor en la adolescencia, *Revista de Psicología Social Aplicada*, 11 (3), 49-67.
- MONTAGU, A.: La Naturaleza de la Agresividad Humana, Madrid, Alianza Editorial, 1978.
- MONTAZERI, P. (2009). *Power, love & freedom: Understanding social motivation and affect through the Influence Matrix*. (Doctoral dissertation, James Madison University, Harrisonburg, VA). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses.
- MORAN, J. A., & WEINSTOCK, D. K. (2011). Assessing parenting skills for family court. *Journal of Child Custody*, 8, 166-188.
- MORAES, R., CAMINO, C., DA COSTA, J. B., CAMINO, L., & CRUZ, L. (2007). Socialização parental e valores: Um estudo com adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 167-177.
- MORALES, J.F. Y LÓPEZ, M. (1994). Estereotipos de Género y valores. En "Propuesta de un sistema de indicadores sociales de igualdad entre géneros". Ministerio de Asuntos Sociales (Instituto de la mujer).
- MORENO, M.P. (2001). *Psicología de la marginación social*. Málaga: Aljibe.
- MORENO, D., ESTÉVEZ, E., MURGUI, S., Y MUSITU, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21, 537-542.
- MORENO, J.A., MORENO, R., Y CERVELLÓ, E. (2009). Relación del autoconcepto físico con las conductas de consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. *Adicciones*, 21, 147-154.
- MORENO, J. (2000). La contrastación de un modelo bidimensional en la socialización parental de preadolescentes. Trabajo de investigación. Dir. José Fernando García Pérez. Facultad de Psicología, Universidad de Valencia.
- MORENO, C., MUÑOZ, V., PÉREZ, P. Y SÁNCHEZ-QUEIJA, I. (2005). *Los adolescentes españoles y su salud. Resumen del estudio "Health Behaviour in School Aged Children (HBSC-2002)"*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo
- MORENO, M.C., MUÑOZ-TINOCO, V., PÉREZ, P., SÁNCHEZ-QUEIJA, I., GRANADO, M. C., RAMOS, P. Y RIVERA, F. (en prensa). *Desarrollo adolescente y salud. Resultados del Estudio HBSC-2006 con chicos y chicas españoles de 11 a 17 años*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- MOROOKA, H., & LIANG, Z. (2009). International migration and the education of left-behind Children in Fujian, China. *Asian and Pacific Migration Journal*, 18, 345-370.
- MOTRICO, E., FUENTES, M. J. Y BERSABÉ, R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17, 1-13.
- MOUA, S. (2010). Parenting styles of Hmong parents and its effects and contributions to Hmong student's academic achievement. (Master's thesis, University of Wisconsin-Stout, Menomonie, WI). Retrieved from Lib Theses.
- MOYA, MC. (1985). Identidad, roles y estereotipos de Género. *Revista de Psicología Social* Vol 8(2)(pp171-187).
- MOYA MORALES, M.C. (1987). Atribución, éxito en la tarea y expectativa del rol sexual: una visión crítica del modelo de Deaux. *Revista de Psicología Social*, 2, (pp61-85).

- MOYA MORALES, M.C. (1990). Favoritismo endogrupal y discriminación exogrupal en las percepciones de las características sexo estereotipadas. En G.Musitu Ochoa (Ed.): *Procesos psicosociales básicos*. Barcelona, PPU.pp.221-227
- MUCHERAH, W., DIXON, F., HARTLEY, K., & HARDIN, T. (2010). Perceptions of self-concept and actual academic performance in math and English among high school students in Kenya. *Educational Research, 1*, 263-275.
- MUÑOZ-RIVAS, M.J. Y GRAÑA, J.L. (2001). Factores familiares de riesgo y de protección para el consumo de drogas en adolescentes. *Psicothema, 13(1)*, 87-94.
- MUSITU, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural. *Anuario de Psicología, 31 (2)*, 15-32.
- MUSITU, G. & ALLATT, P. (1994). *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.
- 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. & GUTIÉRREZ, M. (1984). Disciplina familiar, rendimiento y autoestima. *Actas Jornadas Nacionales de Orientación Profesional*. Murcia. Musitu, G. & Molpeceres, M.A. (1992). Estilos de socialización, familismo y valores. *Infancia y Sociedad, 16*, 67-101.
- MUSITU, G. y CAVA, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- MUSITU, G. y CAVA, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial, 12*, 179-192.
- MUSITU, G., ESTÉVEZ, E., JIMÉNEZ, T. Y HERRERO, J. (2007). *Familia y conducta delictiva y violenta en la adolescencia*. En S. Yubero, Larrañaga, E. y Blanco, A. (Coords.), *Convivir con la violencia* (pp. 135-150). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MUSITU, G. & GARCÍA, F. (2001). *ESPA29: Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA.
- MUSITU, G. y GARCÍA, F. (2004). *ESPA29: Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia* [ESPA29: Parental socialization scale in adolescence] (2nd ed.). Madrid: Tea.
- MUSITU, G. & GARCÍA, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema, 16*, 288-293.
- MUSITU, G. & GRACIA, E. (1988): *Familia y educación: Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- MUSITU, G. y HERRERO, J. (2003). El rol de la autoestima en el consumo moderado de drogas en la adolescencia. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, 13*, 285-306.
- MUSITU, G., JIMÉNEZ, T. I. y MURGUI, S. (2007). Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias: Un modelo de mediación. *Revista de Salud Pública de México, 49*, 3-10.
- MUSITU, G., MOLPECERES, M.A., GARCÍA, F y LILA, M.S. (1994). Dimensiones percibidas de la socialización: Una contrastación transcultural de la estructura factorial del cuestionario EMBU (Perris et al., 1980). *Intervención Comunitaria*. Valencia: Set i Set Edicions.
- MUSITU OCHOA, G.; ROMÁN SÁNCHEZ, J. M.^a y GRACIA FUSTER, E. (1988) *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona, Labor Universitaria.
- MUSITU OCHOA, G. ; ROMÁN SANCHEZ, J. M.^a y GUTIÉRREZ SANMARTÍN, M. (1996) *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona, Idea Books.
- MURGUI, S., GARCÍA, C., GARCÍA, Á., & GARCÍA, F. (IN PRESS). Self-concept in young dancers and non-practitioners: Confirmatory factorial analysis of the AF5 Scale [Autoconcepto en jóvenes practicantes de danza y no practicantes: Análisis factorial confirmatorio de la escala AF5]. *Revista de Psicología del Deporte*.
- NOLLER, P. & CALLAN, V. J. (1991). *The adolescent in the family*. Londres, Nueva York: Routledge.
- NORWOOD, A. K. (2011). *Perceived parenting, psychopathology, and environment: What influences projected parenting?* (Master's thesis, Mississippi State University, Mississippi State, MS). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses.
- OCHOA, H. B. S. C., VALLEJO-CASARÍN, A. G., OSORNO-MUNGUÍA, J. R., ROJAS-RIVERA, R. M., & REYES-GARCÍA, S. I. (2011). Andrade and Betancourt's Parental Practices Scale in adolescents of Veracruz [La Escala de Prácticas Parentales de Andrade y Betancourt en adolescentes veracruzanos]. *Revista de Educación y Desarrollo, 18*, 67-73.
- OLIVA, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y Educación, 15(1)*, 373-383.
- OLIVA, A. (2004). La adolescencia como riesgo y oportunidad. *Infancia y Aprendizaje, 27*, 115-122.
- OLIVA, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología, 37*, 209-223.
- OLIVA, A. (2007). Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología, 25*, 239, 254.
- OLIVA, A. (2008). Problemas psicosociales durante la adolescencia. En B. Delgado (Ed.). *Psicología del desarrollo: Desde la infancia a la vejez* (pp. 137-164). Madrid: McGraw-Hill.
- 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 OLIVA, A., PARRA, Á. & ARRANZ, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste. *Infancia y Aprendizaje, 31*, 93-106.
- OLIVA, A. y PARRA A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz: *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Prentice Hall.

BIBLIOGRAFÍA

- 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 DELGADO, A.; PARRA JIMÉNEZ, A.; SÁNCHEZ-QUEIJA, I. y LÓPEZ GAVIÑO, F. (2007) Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste del adolescente, *Anales de Psicología*, 23 (1), 49-56.
- OLIVA, A., PARRA, A. Y SÁNCHEZ-QUEIJA, I. (2008). Consumo de sustancias durante la adolescencia: Trayectorias evolutivas y consecuencias para el ajuste psicológico. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 153-169.
- O'NEIL, R., PARKE, R. D. y MCDOWELL, D. J. (2001). Objective and subjective features of children's neighborhoods: Relations to parental regulatory strategies and children's social competence. *Applied Developmental Psychology*, 32, 135-155.
- OÑATE, M.P. (1989). *El autoconcepto: Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.
- PARKE, R. D. (1974). Rules, roles, and resistance to deviation: Recent advances in punishment, discipline, and self-control self-regulation. In A. D. Pick (Ed.), *Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 8, pp. 111-143). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- PALUT, B. (2009). A review on parenting in the Mediterranean countries. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 242-247.
- PARK, H., KIM, Y., & PARK, H. (2011). Grounded theory approach to transition process of parenting experience among mothers defecting from North Korean. *Journal of Korean Academy of Child Health Nursing*, 17, 48-57.
- 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. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Psicología*, 18(2), 215-231.
- 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. (2009). A longitudinal research on the development of emotional autonomy during adolescence. *Spanish Journal of Psychology*, 12, 66-75.
- PASTOR, Y BALAGUER, I. Y GARCÍA-MERITA, M. (1998). Una revisión sobre las variables de estilos de vida saludables. *Revista de Psicología de la Salud*, 10(1), 15-52.
- PASTOR, Y., BALAGUER, I. Y GARCÍA-MERITA, M. (2006). Relaciones entre el autoconcepto y el estilo de vida saludable en la adolescencia media: Un modelo exploratorio. *Psicothema*, 18, 18-24.
- PEEPLES, F. Y LOEBER, R. (1994). Do individual factors and neighborhood context explain ethnic differences in juvenile delinquency? *Journal of Quantitative Criminology*, 10, 141-157.
- PEI, M. (2011). *The relation between parent-child attachment, child-rearing behaviors, and aggression in childhood and adolescence*. (Master's thesis, Brandeis University, Waltham, MA). Retrieved from Brandeis Institutional Repository.
- PELECHANO, V (coord.) (1996). *Psicología de la Personalidad I. Teorías*. Barcelona: Ariel.
- PELECHANO, V (2000). *Psicología Sistemática de la Personalidad I. Teorías*. Barcelona: Ariel.
- PFEIFFER, C. (2004). *Violencia juvenil: concepto, tipos e incidencia*. VIII Reunión sobre Biología y Sociología de la Violencia. Conferencia en el Centro Reina Sofía de Valencia. Octubre 2004.
- PELECHANO, V (coord.) (1996). *Psicología de la Personalidad I. Teorías*. Barcelona: Ariel.
- PELECHANO, V (2000). *Psicología Sistemática de la Personalidad I. Teorías*. Barcelona: Ariel.
- PÉREZ, J. F. G. (2008). *Métodos de investigación, diseño y técnicas en las ciencias del comportamiento*. Valencia: Palmero Ediciones.
- PÉREZ, J. F. G., NAVARRO, D. F. & LLOBELL, J. P. (1999). Potencia estadística del diseño de Solomon. *Psicothema*, 11, 431- 436.
- PÉREZ, M. V., DÍAZ, A. y VINET, E. (2005). Características psicológicas de adolescentes pertenecientes a comunidades educativas vulnerables. *Psicothema*, 17(1), 37-42.
- 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.
- PICHARDO, M. C. (1999). Influencia de los estilos educativos de los padres y del clima social familiar en la adolescencia temprana y media. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Director: Eduardo Fernández y Miguel Moreno.
- PINDERHUGHES, E. E., NIX, R., FOSTER, E. M y JONES, D. (2001). Parenting in context: Impact of neighborhood poverty, residential stability, public services, social networks, and danger on parental behaviors. *Journal of Marriage and Family*, 63, 941-953.
- PITCH, T. (1980). *Teoría de la Desviación social*. Ed. Nueva Imagen. México.
- PONS, J. (1998). El autoconcepto en la infancia y la adolescencia, y los agentes primarios de socialización. *Información Psicológica*, 66, 40-50.
- PONS, J., BERJANO E. Y GARCÍA, F. (1996) Variables psicosociales que discriminan el consumo abusivo de alcohol en la adolescencia. *Adicciones*, 8, 177- 191.
- PONS, J. Y BERJANO, E. (1997). Análisis de los estilos parentales de socialización asociados al abuso de alcohol en adolescentes. *Psicothema*, 9(3), 609-617.
- PONS, J., & BUELGA, S. (2011). Factors associated with youth alcohol consumption: A review from a psychosocial and ecological perspective [Factores asociados al consumo juvenil de alcohol: una revisión desde una perspectiva psicosocial y ecológica]. *Psychosocial Intervention*, 20, 75-94.

- POVEDANO, A., HENDRY, L. B., RAMOS, M. J., & VARELA, R. (2011). School victimization: Family environment, self-esteem, and life satisfaction from a gender perspective [Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género]. *Psychosocial Intervention*, 20, 5-12.
- POOYA, A. (2010). Health-related knowledge, attitudes and practices among parents of children aged 10 - 17 years, Singapore. (Master's thesis, National University of Singapore, Singapore, Singapore). Retrieved from Scholarbank NUS.
- PUJIATNI, K., & LESTARI, S. (2010). A qualitative study on students cheating experiences [Studi kualitatif pengalaman menyontek pada mahasiswa]. *Jurnal Penelitian Humaniora*, 11, 103-110.
- PUSKAR, K. R., BERNARDO, L. M., REN, D., HALEY, T. M., TARK, K. H., SWITALA, J., & SIEMON, L. (2010). Self-esteem and optimism in rural youth: Gender differences. *Contemporary Nurse*, 34, 190-198.
- QUOSS, B. & ZHAO, W. (1995). Parenting styles and children's satisfaction with parenting in China and the United States. *Journal of Comparative Family Studies*, 26, 265-280.
- RADZISZEWSKA, B., RICHARDSON, J. L., DENT, C. W. & FLAY, B. R. (1996). Parenting style and adolescent depressive symptoms, smoking, and academic achievement: Ethnic, gender, and SES differences. *Journal of Behavioral Medicine*, 19, 289- 305.
- RAHMAISYA, R. (2011). *Influence of perception of parenting style and self concept toward achievement motivation of young athlete in ragunan jakarta senior high school* [Pengaruh persepsi gaya pengasuhan orangtua dan konsep diri terhadap motivasi berprestasi atlet muda di SMA Negeri Ragunan Jakarta]. (Master's thesis, Bogor Agricultural University, Bogor, Java, Indonesia). Retrieved from Repositori IPB.
- RANDOLPH, S. M. (1995). African American children in single-mother families. En B. J. Dickerson (Ed.), *African American single mothers: Understanding their lives and families* (Vol. 10, pp. 117-145). Thousand Oaks, CA: Sage.
- RANKIN, B. H. y QUANE, J. M. (2002). Social contexts and urban adolescent outcomes: The interrelated effect of neighborhoods, families, and peers on African-American youth. *Social Problems*, 49, 79- 10.
- REGLIN, G. L. & ADAMS, D. R. (1990). Why Asian American high school students have higher grade point averages and SAT scores than other high school students. *The High School Journal*, 73, 143-149.
- REYNA, V. F., Y FARLEY, F. (2006). Risk and rationality in adolescent decision making: Implications for theory, practice, and public policy. *Psychological Science in the Public Interest*, 7, 1- 44.
- RICH HARRIS, J. (2002) *El mito de la educación*. Barcelona, Grupo Editorial Random House Mondadori.
- RICE, P. (2000). *Adolescencia: Desarrollo, relaciones, y cultura*. Madrid: Prentice-Hall.
- RIVAS, F. (1996) *Psicología de la Educación*. Editorial Ariel. Barcelona.
- RODRIGO, M.ª J. y PALACIOS, J. (coords.) (1998) *Familia y desarrollo humano*. Madrid, Alianza Editorial.
- RODRIGO, M.ª J., MÁIQUEZ, M.ª., GARCÍA, M., MENDOZA, J., RUBIO, A. Y MARTÍNEZ, A., y MARTÍN, M. Y VELARDE, O. (2001). *Informe Juventud en España, 2000*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- 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.
- RODRIGUES, Y. (2011). *Autoridade familiar, autoconceito e valores: Um estudo com alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. (Master's thesis, University of Lisbon, Lisbon, Portugal). Retrieved from Repositorio UL.
- 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.
- ROHNER, R. P. (1989). *Parental Acceptance-Rejection/Control Questionnaire (PARQ/Control)*. Rohner Research, 255 Codfish Falls Road, Storrs, CT, 06268-1425.
- ROHNER, R. P. (1990). *Handbook for the study of parental acceptance and rejection* (3º ed.). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- ROHNER, R. P. & KHALEQUE, A. (2003). Reliability and validity of the parental control scale: A meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, 643-649.
- ROHNER, R. P. & KHALEQUE, A. (2005). *Handbook for the study of parental acceptance and rejection* (4ª ed.). Storrs, CT: Rohner Research Publications. *¿Qué estilo parental es idóneo en España?* / F. García y E. Gracia 383
- ROHNER, R. P., SAAVEDRA, J. & GRANUM, E. O. (1978). Development and validation of the Parental Acceptance Rejection Questionnaire: Test manual. *JSAS Catalogue of Selected Documents in Psychology*, 8, 7-8.
- 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.
- ROLLINS, B. C. & THOMAS, D. L. (1979). Parental support, power, and control techniques in the socialization of children. In W. R. Burr, R. Hill, F. I. Nye & I. L. Reiss (Eds.), *Contemporary theories about the family: Research-based theories* (Vol. 1, pp. 317-364). Nueva York: Free Press.
- ROMERO, E., LUENGO, M.A., Y GÓMER-FRAGUELA, J.A. (2000). Factores psicosociales y delincuencia: un estudio de efectos recíprocos. *Escritos de Psicología*, 4, 78-91.
- ROOSA, M. W., DENG, S., RYU, E., BURRELL, G. L., TEIN, J.Y., JONES, S., ET AL. (2005). Family and child characteristics linking neighborhood context and child externalizing behavior. *Journal of Marriage and Family*, 67, 515-529.
- ROOSA, M. W., JONES, S., TEIN, J. Y. y CREE, W. (2003). Prevention science and neighborhood influences on low-income children's development: Theoretical and methodological issues. *American Journal of Community Psychology*, 31, 55-72.

BIBLIOGRAFÍA

- ROOSA, M. W., WHITE, R. M., ZEIDERS, K. H. y TEIN, J. Y. (2009). An examination of the role of perceptions in neighborhood research. *Journal of Community Psychology*, 37, 327-341.
- ROSS, C. E., y JANG, S. J. (2000). Neighborhood disorder, fear, and mistrust: The buffering role of social ties with neighbors. *American Journal of Community Psychology*, 28, 401-420.
- ROSS, C. E., y MIROWSKY, J. (1999). Disorder and decay: The concept and measurement of perceived neighborhood disorder. *Urban Affairs Review*, 34, 412-32.
- ROSS, C. E. y MIROWSKY, J. (2009). Neighborhood disorder, subjective alienation, and distress. *Journal of Health and Social Behavior*, 50, 49-64.
- ROTHBART, M. K. Y JONES, L. B. (1998). Temperament, self regulation, and education. *School Psychology Review*, 27, 479-491.
- RUDY, D. & GRUSEC, J. E. (2001). Correlates of authoritarian parenting in individualist and collectivist cultures and implications for understanding the transmission of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 202-212.
- RUDY, D., & GRUSEC, J. E. (2006). Authoritarian parenting in individualist and collectivist groups: Associations with maternal emotion and cognition and children's self-esteem. *Journal of Family Psychology*, 20, 68-78.
- RUIZ FERNÁNDEZ, M.E.: Delincuencia Juvenil. Un estudio psicológico y sociofamiliar. Roche, Madrid, 1986.
- SABZEVARY, I. (2010). *The role of self-esteem and self-adequacy as mediators between perceived parenting and a student's preferred seat location via structural equation modeling*. (Doctoral dissertation, Capella University, Minneapolis, MN). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses.
- SAIZ, J., ÁLVARO, J. L., & MARTÍNEZ, I. (2011). Relation between personality traits and personal values in cocaine-dependent patients [Relación entre rasgos de personalidad y valores personales en pacientes dependientes de la cocaína]. *Adicciones*, 23, 125-132.
- SANCHA MATA, V.; CLEMENTE DÍAZ, M, Y MIGUEL TOBAL, JJ (1987): Delincuencia. Teoría e investigación. Madrid: Alpe Editores.
- SÁNCHEZ-QUEIJA, I. (2007). *Análisis longitudinal de las relaciones con los iguales durante la adolescencia*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- SÁNCHEZ-QUEIJA, I., MORENO, M. C., MUÑOZ, M V. Y PÉREZ, P. J. (2007). Adolescencia, Grupo de Iguales y Consumo de Sustancias. Un Estudio Descriptivo y Relacional. *Apuntes de Psicología*, 25, 305-324
- SAMBISINI, M. (1996): Modernidad, Postmodernidad y Familia. VI Encuentro de Psicoanalistas y Psicólogos Marxistas.
- SAMPSON, R. J., MORENOFF, J. D. y GANNON-ROWLEY, T. (2002). Assessing "neighborhood effects": Social processes and new directions in research. *Annual Review of Sociology*, 28, 443-478.
- SANSON, A., HEMPHILL, S. & SMART, D. (2004). 'Connections between temperament and social development: a review'. *Social Development*, 13, 142-170.
- SALUM-FARES, A., AGUILAR, R. M., & ANAYA, C. R. (2011). Relevance of the dimensions of self-concept in high school students from Victoria City, Tamaulipas, México [Relevancia de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias de ciudad Victoria, Tamaulipas, México]. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14, 255-272.
- SALVO, C. G. (2010). *Parental educational practices and protective behaviors and health risk in adolescents* [Práticas educativas parentais e comportamentos de proteção e risco à saúde em adolescentes]. (Doctoral dissertation, University of Sao Paulo, Sao Paulo, Brazil). Retrieved from Teses USP.
- SÁNCHEZ, I. M. (2008). The impact of corporal punishment on children: Influence of family environment [Repercusiones de la utilización del castigo físico sobre los hijos: influencia del contexto familiar]. *Psicología Educativa*, 14, 91-102.
- SCHAEFER, E. S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 226-235.
- SCHWEBEL, D.C., BREZAUSEK, C.M., RAMEY, S.L. Y RAMEY, C.T. (2004). Inter-actions Between Child Behavior Patterns and Parenting: Implications for Children's Unintentional Injury Risk. *Journal of Pediatric Psychology*, 29(2), 93 - 104.
- SCHONBERG, M. A. y SHAW, D. S. (2007A). Do the predictors of child conduct problems vary by high- and low-levels of socioeconomic and neighborhood risk? *Clinical Child and Family Psychology*, 10, 101-136.
- SCHONBERG, M. A. y SHAW, D. S. (2007B). Risk factors for boy's conduct problems in poor and lower-middle-class neighborhoods. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 759-772.
- SEARS, R. R., MACCOBY, E. E. & LEVIN, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- SELLSTROM, E. y BREMBERG S. (2006). The significance of neighbourhood context to child and adolescent health and well-being: A systematic review of multilevel studies. *Scandinavian Journal of Public Health*, 34, 544-554.
- SERRANO, G., GODÁS, A., RODRÍGUEZ, D. y MIRÓN, L. (1996). Perfil psicosocial de los adolescentes españoles. *Psicothema*, 8(1), 25-44
- SHAVELSON, R. J., HUBNER, J. J. & STANTON, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- SHAW, C., y MCKAY, H. (1942). *Juvenile delinquency and urban areas*. Chicago: University of Chicago Press.
- 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.
- SHUCKSMITH, J., HENDRY, L. B. & GLENDINNING, A. (1995). Models of parenting: Implications for adolescent well-being within different types of family contexts. *Journal of Adolescence*, 18, 253-270.
- SIGELMAN, C. K., & RIDER, E. A. (2012). *Life-span human development* (7th Edition). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

- SIMCHA-FAGAN, O. y SCHWARTZ, J. E. (1986). Neighborhood and delinquency: An assessment of contextual effects. *Criminology*, 24, 667-703.
- SIMÓN, M. I. (2000). *El concepto de familia: una perspectiva socioconstructivista*. Tesis Doctoral Universidad de La Laguna. Directora: Beatriz Triana.
- SMETANA, J. G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66, 299-316.
- SORRIBES, S. y GARCÍA, F. J. (1996) Los estilos disciplinarios paternos, en CLEMENTE, R. A. y HERNÁNDEZ, C. (eds.). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga, Aljibe, 151-170.
- SPEAKER, K., Y PETERSEN, G. (2000). School violence and adolescent suicide: Strategies for effective intervention. *Educational Review*, 52, 65-73.
- SPEAR, L.P. (2002). Alcohol's effects on adolescents. *Alcohol Research & Health*, 26, 287-291.
- STATTIN, H. & KERR, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71, 1072-1085.
- STEINBERG, L. (1991) Parent-adolescent relations, en LERNER, R. M.; PETERSEN, A. C. y BROOKSGUNN, J. (eds.). *Encyclopedia of adolescence*, vol. 2. New York, Garland Publishing, 724-728.
- STEINBERG, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.
- STEINBERG, L. (2005). Psychological control: Style or substance? En J. G. Smetana (Ed.), *New directions for child and adolescent development: Changes in parental authority during adolescence* (pp. 71-78). San Francisco: Jossey-Bass.
- STEINBERG, L. (2007). Risk-taking in adolescence: New perspectives from brain and behavioral science. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 55-59.
- STEINBERG, L., BLATT-EISENGART, I. & CAUFFMAN, E. (2006). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes: A replication in a sample of serious juvenile offenders. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 47-58.
- STEINBERG, L., DORNBUSCH, S. M. & BROWN, B. B. (1992). Ethnic-differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist*, 47, 723-729.
- STEINBERG, L., ELMEN, J. D. & MOUNTS, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic-success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- STEINBERG, L., MOUNTS, N. S., LAMBORN, S. D., & DORNBUSCH, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1(1), 19-36.
- STEINBERG, L., LAMBORN, S. D., DARLING, N., MOUNTS, N. S. & 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., MOUNTS, N. S., LAMBORN, S. D. & DORNBUSCH, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.
- STEINBERG, L. Y SILK, J. (2002). Parenting adolescents. En M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Volume 1. Children and parenting*. Mahwah Erlbaum.
- STEVENS, J. (1992). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (2º ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- STRUCH, N., SCHWARTZ, S. H., & VAN DER KLOTT, W. A. (2002). Meaning of basic values for women and men: A cross cultural analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(1), 16-28.
- Symonds, P. M. (1939). *The psychology of parent-child relationships*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- SYMONDS, P. M. (1939). *The psychology of parent-child relationships*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- TABACHNICK, B. G. & FIDELL, L. S. (1983). *Using multivariate statistics*. Nueva York: Harper & Row.
- TAJFEL, H. (1984). *Grupos Humanos y categorías sociales*. Barcelona. Ed Herder.
- TALIB, J., MOHAMAD, Z., & MAMAT, M. (2011). Effects of parenting style on children development. *World Journal of Social Sciences*, 1, 14-35.
- TANAKA, M., KITAMURA, T., CHEN, Z., MURAKAMI, M., & GOTO, Y. (2009). Do parents rear their children as they were reared themselves? Intergenerational transmission of parental styles (warmth and control) and possible mediation by personality traits. *The Open Family Studies Journal*, 2, 89-20.
- TAYLOR, I., WALTON, P., y YOUNG, J. (1977). *La nueva Criminología: Contribución a una teoría social de la conducta desviada*. Amorrortu editores, Buenos Aires.
- TÉLLEZ, J., COTE, M., SAVOGAL, F., MARTÍNEZ, E. Y CRUZ, U. (2003). Identificación de factores protectores en el uso de sustancias psicoactivas en estudiantes universitarios. *Medicina*, 51, 15-24.
- TOBIN, J. J., WU, D. Y. H. & DAVIDSON, D. H. (1989). *Preschool in three cultures: Japan, China, and the United States*. New Haven, CT: Yale University Press.
- TOLAN, P. H., GORMAN-SMITH, D. y HENRY, D. (2003). The developmental ecology of urban males' youth violence. *Developmental Psychology*, 39(2), 274- 291.
- TOMÁS, J. M. & OLIVER, A. (2004). Análisis psicométrico confirmatorio de una medida multidimensional del autoconcepto en español. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 285-293.
- TORÍO, S., LÓPEZ, J., Y RODRÍGUEZ, M^oC. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 2008, pp. 151-178. Ediciones Universidad de Salamanca
- TRIANDIS, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- TRIANDIS, H. C. (2001). Individualism-collectivism and personality. *Journal of Personality*, 69, 907-924.
- TRIANA, B. y SIMÓN, M.^a I. (1994) La familia vista por los hijos, en RODRIGO, M.^a J. (ed.). *Contexto y desarrollo social*. Madrid, Síntesis, 271-303.

- TRIGO, J. (1998). Indicators of risk in families receiving attention from social services. *Psychology in Spain*, 2(1), 66-75.
- VARGAS, C. (2010). *Perceived parenting styles influence on contraceptive use among adolescents: A retrospective study on young adults' behavior*. (Master's thesis, University of Florida, Gainesville, FL). Retrieved from Etd Fcla.
- VILLALOBOS, J. A., CRUZ, A. V. & SÁNCHEZ, P. R. (2004). Estilos parentales y desarrollo psicosocial en estudiantes de Bachillerato. *Revista Mexicana de Psicología*, 21, 119-129.
- VILLAR, P., LUENGO, M. A., GÓMEZ, J. A., Y ROMERO, E. (2003). Una propuesta de evaluación de variables en la prevención de la conducta problema en la adolescencia. *Psicothema*, 15, 581-588.
- VEIGA, F., GARCÍA, F., NETO, F. & ALMEIDA, L. (2009). The differentiation and promotion of students' rights in Portugal. *School Psychology International*, 30, 421-436.
- WANG, C. H. C. & PHINNEY, J. S. (1998). Differences in child rearing attitudes between immigrant Chinese mothers and Anglo-American mothers. *Early Development and Parenting*, 7, 181-189.
- WANG, Q. Y LI, J. (2003). Chinese children's self-concepts in the domains of learning and social relations. *Psychology in the Schools*, 40, 85-101.
- WATSON, J.B. (1928). *Psychological care of infant and child*. New York. Norton.
- WATSON, J.M. (2001). A study of the influence of the identity and bicultural socialization of African American male students' educational attainment. *Dissertation Abstracts. International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61 (7-A): 2628.
- WEITEN, W., DUNN, D. S., & HAMMER, E. Y. (2012). *Psychology applied to modern life: Adjustment in the 21st century* (10th Edition). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- WEN, M. (2008). The effect of family structure on children's health and well-being: Evidence from the 1999 National Survey of America's Families. *Journal of Family Issues*, 29, 1492-1519.
- WEN, M., & DANHUA, L. (2012). Child development in rural China: Children left behind by their migrant parents and children of nonmigrant families. *Child Development*, 83, 120-136.
- WEN, M., & WANG, G. (2009). Personal, social, and ecological factors of loneliness and life satisfaction among rural-urban migrants in Shanghai, China. *International Journal of Comparative Sociology*, 50, 155-182.
- WEN, M y LIN, D (2011) Child Development in Rural China: Children Left Behind by Their Migrant Parents and Children of Nonmigrant Families *Child Development* 00, 1-17
- WHITBECK, S.B. & GECAS, V (1988). Value attributions and value transmission between parents and children. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 829- 840.
- WHITE, J., & SCHNURR, M. P. (2012). Developmental psychology. In F. T. L. Leong, W. E. Pickren, M. M. Leach, & M. Anthony J. (Eds.), *Internationalizing the psychology curriculum in the United States* (International and Cultural Psychology, pp. 51-73). New York, NY: Springer Science+Business Media.
- WIGFIELD, A.; ECCLES, J.S.; MACIVER, D; REUMAN, D. & MIDGLEY, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Dev Psychol*; 27: 552-565.
- WILGENBUSCH, T. & MERRELL, K.W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14, 101-120.
- WINSLER, A.; MADIGAN, A. L. y AQUILINO, S. A. (2005) Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood, *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 1-12.
- WINSLOW, E. B. y SHAW, D.S. (2007). Impact of neighborhood disadvantage on overt behavior problems during early childhood. *Aggressive Behavior*, 33, 207-219.
- WOLFRADT, U., HEMPEL, S. & MILES, J. N. V. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34, 521-532.
- ZAMBOAGA, B. L., SCHWARTZ, S. J., JARVIS, L. H. Y VAN TYNE, K. (2009). Acculturation and substance use among Hispanic early adolescents: Investigating the mediating roles of acculturative stress and self-esteem. *The Journal of Primary Prevention*, 30, 315-333.

ANEXOS.



VNIVERSITATIS VALÈNCIA

SEXO: ___ (1 = MUJER; 2 = HOMBRE)
EDAD: ___ AÑOS; **CUMPLEAÑOS:** ___ MES ___ DÍA
CURSO: ___ (1 = 1º ESO; 2 = 2º ESO; 3 = 3º ESO; 4 = 4º ESO;
 5 = 1º BACHILLERATO; 6 = 2º BACHILLERATO)
NOMBRE DEL CENTRO: _____
EN CASA VIVES CON: ___ (1 = MI PADRE Y MI MADRE; 2 = SÓLO CON
 MI PADRE; 3 = SÓLO CON MI MADRE; 4 = CON UNO DE MIS PADRES Y
 SU PAREJA; 5 = CON OTROS FAMILIARES)
ESTUDIOS DEL PADRE: ___ (1 = SIN ESTUDIOS; 2 = PRIMARIOS O
 ELEMENTALES; 3 = FORMACIÓN PROFESIONAL; 4 = BACHILLERATO;
 5 = UNIVERSITARIOS)
ESTUDIOS DE LA MADRE: ___ (1 = SIN ESTUDIOS; 2 = PRIMARIOS O
 ELEMENTALES; 3 = FORMACIÓN PROFESIONAL; 4 = BACHILLERATO; 5
 = UNIVERSITARIOS)

Nota: Se han redactado las frases en masculino para facilitar su lectura. Cada persona deberá adaptarlas a su propio sexo.

Mis padres [SITE1-16IBAR18-26%-EMBL07-4E]

Por favor, responde a las siguientes cuestiones sobre tus padres (o tutores) con los que vives. Si estás en más de una casa, responde teniendo en cuenta a los padres (o tutores) que más influyan en tu vida diaria.

Si estás **MUY DE ACUERDO** con la frase, responde 4.
 Si estás **ALGO DE ACUERDO** con la frase, responde 3.
 Si estás **EN DESACUERDO** con la frase, responde 2.
 Si estás **EN COMPLETO DESACUERDO** con la frase, responde 1.

| | |
|--|----|
| Puedo contar con su ayuda cuando tengo algún problema..... | 1 |
| Me dicen que no discuta con los adultos..... | 2 |
| Me apoyan y animan para que haga las cosas lo mejor que pueda..... | 3 |
| Me dicen que debería aprender a expresarme razonadamente en vez de adoptar posturas que enfadan a los demás..... | 4 |
| Me ayudan para que piense de manera independiente..... | 5 |
| Cuando en el colegio saco una nota mala, consiguen que mi existencia sea miserable..... | 6 |
| Me ayudan con mis deberes escolares cuando no entiendo algo..... | 7 |
| Me dicen que ellos tienen la razón y que yo no debería discutir..... | 8 |
| Cuando quieren que haga algo me explican el por qué..... | 9 |
| Cuando discuto con ellos, me dicen cosas como, "Ya entenderás cuando seas mayor."..... | 10 |
| Cuando sacas una mala nota te animan para que intentes mejorar..... | 11 |
| Me dejan que sea yo mismo quien planifique las cosas que tengo que hacer..... | 12 |
| Saben quienes son mis amigos..... | 13 |
| Si hago cosas que no les gustan me tratan de manera fría y distante..... | 14 |
| Dedican tiempo a hablar conmigo..... | 15 |
| Cuando saco malas notas consiguen que me sienta culpable..... | 16 |

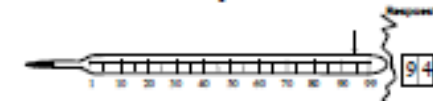
| | |
|---|----|
| En mi familia hacemos cosas divertidas todos juntos..... | 17 |
| Si hago algo que les disgusta, me discriminan..... | 18 |
| Cuando tengo que contarle algo siempre me cambia de tema..... | 19 |
| Cuando hablo no me deja acabar la frase, la termina por mí..... | 20 |
| Me interrumpe con frecuencia..... | 21 |
| Actúa como si ya supiera lo que estoy pensando o sintiendo..... | 22 |
| Siempre pretende imponerme lo que tengo que sentir y lo que tengo que pensar..... | 23 |
| Siempre intenta cambiar mis sentimientos y pensamientos..... | 24 |
| Me culpa por los problemas de otras personas de mi familia..... | 25 |
| Siempre me critica recordándome los errores que he cometido en el pasado..... | 26 |
| ¿Recuerdas si tus padres han estado enfadados o amargados contigo sin que te dijeran el por qué?..... | 27 |
| ¿Tus padres alaban frecuentemente tu comportamiento?..... | 28 |
| ¿Deseas que tus padres se preocupen menos de las cosas que haces?..... | 29 |
| ¿Te imponen más castigos corporales de los que mereces?..... | 30 |
| Al volver a casa, ¿siempre tienes que darles explicaciones a tus padres de lo que has estado haciendo?..... | 31 |
| ¿Crees que tus padres intentan que tu vida sea estimulante, interesante y atractiva (por ejemplo, dándote a leer buenos libros, animándote a salir de excursión, etc.)..... | 32 |
| ¿Te critican tus padres o te dicen que eres vago e inútil delante de otras personas?..... | 33 |
| ¿Ocurre que tus padres te prohíben hacer cosas que otros niños de tu edad pueden hacer, por miedo a que te suceda algo?..... | 34 |
| ¿Intentan tus padres estimularte para que seas el mejor?..... | 35 |
| Si a tus padres les parece mal lo que haces, ¿se entristecen hasta el punto de que te sientas culpable por lo que has hecho?..... | 36 |
| ¿Pensas que tus padres te castigan merecidamente?..... | 37 |

| | |
|---|----|
| Si las cosas te van mal, ¿tienes la sensación de que tus padres tratan de comprenderte y animarte?..... | 38 |
| ¿Te sientes tratado como "la oveja negra" de la familia?..... | 39 |
| ¿Te han demostrado con palabras y gestos que te quieren?..... | 40 |
| ¿Tienes la sensación de que tus padres te quieren menos que a tus hermanos?..... | 41 |
| ¿Te tratan tus padres de manera que puedas sentirte avergonzado?..... | 42 |
| ¿Puedes ir donde quieres sin que tus padres se preocupen demasiado por ello?..... | 43 |
| ¿Tienes la impresión de que tus padres ponen impedimentos a todo lo que haces?..... | 44 |
| ¿Tienes la sensación de que hay cariño y ternura entre tú y tus padres?..... | 45 |
| ¿Te ponen tus padres limitaciones estrictas a lo que puedes y no puedes hacer, y te obligan a respetarlas rigurosamente?..... | 46 |
| ¿Te castigan tus padres con dureza, incluso por cosas que no tienen importancia?..... | 47 |
| ¿Quieren siempre tus padres decidir cómo debes vestirte o qué aspecto debes tener?..... | 48 |
| ¿Tienes la impresión de que tus padres se sienten orgullosos de ti cuando consigues algo que te has propuesto?..... | 49 |

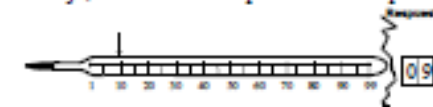
Cómo soy [AF5]

A continuación encontrará una serie de frases. Lea cada una de ellas cuidadosamente y conteste según su criterio seleccionando el lugar correspondiente del termómetro.

Por ejemplo, si una frase dice: "La música ayuda al bienestar humano" y Ud. está muy de acuerdo, marcará un nivel alto. En este caso la respuesta está en el nivel 94.



Por el contrario si Ud. está muy poco de acuerdo elegirá un nivel bajo, en este caso la respuesta está en el punto 9.



No olvide que en el termómetro existen muchas opciones. Para ser más precisos, Ud. tiene en el termómetro 99 posibilidades de responder. Escoja la que más se ajuste a su criterio.

Recuerde: CONTESTE CON LA MÁXIMA SINCERIDAD.

| | | |
|---|--|----|
| Hago bien los trabajos escolares (profesionales)..... | | 1 |
| Hago fácilmente amigos..... | | 2 |
| Tengo miedo de algunas cosas..... | | 3 |
| Soy muy criticado en casa..... | | 4 |
| Me cuido físicamente..... | | 5 |
| Mis superiores (profesores) me consideran un buen trabajador..... | | 6 |
| Soy una persona amigable..... | | 7 |
| Muchas cosas me ponen nervioso..... | | 8 |
| Me siento feliz en casa..... | | 9 |
| Me buscan para realizar actividades deportivas..... | | 10 |
| Trabajo mucho en clase (en el trabajo)..... | | 11 |
| Es difícil para mí hacer amigos..... | | 12 |
| Me asusto con facilidad..... | | 13 |
| Mi familia está decepcionada de mí..... | | 14 |
| Me considero elegante..... | | 15 |
| Mis superiores (profesores) me estiman..... | | 16 |
| Soy una persona alegre..... | | 17 |
| Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso..... | | 18 |
| Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas..... | | 19 |
| Me gusta como soy físicamente..... | | 20 |
| Soy un buen trabajador (estudiante)..... | | 21 |
| Me cuesta hablar con desconocidos..... | | 22 |
| Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor (superior)..... | | 23 |
| Mis padres me dan confianza..... | | 24 |
| Soy bueno haciendo deporte..... | | 25 |
| Mis profesores (superiores) me consideran inteligente y trabajador..... | | 26 |
| Tengo muchos amigos..... | | 27 |
| Me siento nervioso..... | | 28 |

| | | |
|---------------------------------------|--|----|
| Me siento querido por mis padres..... | | 29 |
| Soy una persona atractiva..... | | 30 |

Yo mismo [PAQ]

A continuación encontrarás algunas frases o afirmaciones que describen la manera en que las personas se ven a sí mismas. Lee cada afirmación y piensa si te describe a ti mismo. Trabaja lo más rápido que puedas dando tu primera impresión y pasa inmediatamente a la próxima afirmación. Para contestar utiliza el mismo procedimiento que has seguido anteriormente, te lo recordamos en la tabla siguiente de manera resumida.

| NO ES CIERTO | | ES CIERTO | |
|-----------------------------|---------------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| <i>Casi Nunca es Cierto</i> | <i>Rara vez es Cierto</i> | <i>Algunas Veces es Cierto</i> | <i>Casi Siempre es Cierto</i> |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

Recuerda que para estas afirmaciones no hay respuestas correctas o incorrectas. Responde a cada afirmación sinceramente. Contesta pensando en como te ves a ti mismo y no como te gustaría verte.

| | | |
|---|--|----|
| Pienso mucho en pelearme y portarme mal..... | | 1 |
| Me gusta que mi madre me compadezca cuando estoy enfermo..... | | 2 |
| Estoy contento de mí mismo..... | | 3 |
| Me siento tan capaz como otro para hacer lo que quiero..... | | 4 |
| Me cuesta demostrar mis sentimientos a otras personas..... | | 5 |
| Me siento mal o me enfado cuando trato de hacer algo y no me sale bien..... | | 6 |
| Pienso que la vida es agradable..... | | 7 |
| Tengo ganas de golpear algo o a alguien..... | | 8 |
| Me gusta que mis padres me demuestren cariño..... | | 9 |
| Me siento inútil y que nunca servirá para nada..... | | 10 |
| Me siento incapaz de hacer las cosas bien hechas..... | | 11 |
| Es fácil para mí ser cariñoso con mis padres..... | | 12 |
| Me pongo de mal genio sin ninguna razón..... | | 13 |

| | | |
|---|--|----|
| Me parece que la vida está llena de peligros..... | | 14 |
| Me enfado tanto que tiro y rompo cosas..... | | 14 |
| Cuando me siento triste me gusta resolver mis problemas yo solo..... | | 16 |
| Cuando conozco a alguien por primera vez siento que esa persona es mejor que yo..... | | 17 |
| Soy capaz de pelear por las cosas que quiero..... | | 18 |
| Me parece que tengo dificultades para hacer y mantener buenas amistades..... | | 19 |
| Me enfado cuando las cosas me salen mal..... | | 20 |
| Pienso que el mundo es un lugar bueno y feliz..... | | 21 |
| Me burlo de las personas que hacen estupideces..... | | 22 |
| Me gusta que mi madre se fije mucho en mí..... | | 23 |
| Creo que soy una persona buena y que merezco el respeto de los demás..... | | 24 |
| Creo que no sirvo para nada..... | | 25 |
| Para mí es fácil demostrar a mis familiares que los quiero..... | | 26 |
| Algunas veces me siento alegre y feliz y de repente me siento triste y decaído..... | | 27 |
| Para mí el mundo es un lugar muy triste..... | | 28 |
| Cuando me siento irritado pongo cara de enfado..... | | 29 |
| Me gusta que la gente me anime cuando tengo un problema..... | | 30 |
| Me siento satisfecho conmigo mismo..... | | 31 |
| No me siento capaz de hacer muchas de las cosas que quisiera hacer..... | | 32 |
| Me resulta difícil expresar abiertamente mis sentimientos a la gente que quiero..... | | 33 |
| Es rara la vez que me enfado o me pongo nervioso..... | | 34 |
| Creo que el mundo es un lugar peligroso..... | | 35 |
| Tengo dificultad en controlar mis enfados..... | | 36 |
| Me gusta que mis padres se fijen mucho en mí cuando me hago daño o estoy enfermo..... | | 37 |
| Me decepciono de mí mismo con facilidad..... | | 38 |
| Creo que las cosas que hago me salen bien..... | | 39 |
| Me resulta fácil demostrar a mis amigos que los quiero mucho..... | | 40 |
| Cuando encuentro problemas difíciles me pongo nervioso..... | | 41 |
| Para mí la vida es algo bueno..... | | 42 |

Mi tiempo de ocio [STE2]

1. En cualquier semana normal con clases, ¿Hasta qué hora te dejan estar fuera de casa, de LUNES a JUEVES?

| | | | | | | |
|-------------------|----------------|-------------|-------------|---------------|-----------------|------------------|
| No me dejan salir | Hasta las 8:00 | 8:00 a 8:59 | 9:00 a 9:59 | 10:00 a 10:59 | 11:00 ó después | Hasta que quiera |
| a) | b) | c) | d) | e) | f) | g) |

2. En un fin de semana normal, ¿lo más tarde que te dejan retirarte el VIERNES o SÁBADO?

| | | | | | | |
|-------------------|----------------|-------------|-------------|---------------|-----------------|------------------|
| No me dejan salir | Hasta las 8:00 | 8:00 a 8:59 | 9:00 a 9:59 | 10:00 a 10:59 | 11:00 ó después | Hasta que quiera |
| a) | b) | c) | d) | e) | f) | g) |

Hasta qué punto INTENTAN saber tus padres...

| | | | |
|--|----------------|------------------|-------------------|
| | No lo intentan | Lo intentan poco | Lo intentan mucho |
| 3. Dónde vas por las noches | a) | b) | c) |
| 4. En qué ocupas tu tiempo de ocio | a) | b) | c) |
| 5. Dónde pasas las tardes cuando sales de casa | a) | b) | c) |

Hasta qué punto tus padres realmente SABEN...

| | | | |
|--|----------|------------|-------------|
| | No saben | Saben poco | Saben mucho |
| 6. Dónde vas por las noches | a) | b) | c) |
| 7. En qué ocupas tu tiempo de ocio | a) | b) | c) |
| 8. Dónde pasas las tardes cuando sales de casa | a) | b) | c) |

El curso anterior [LA]

Con respecto al curso anterior, ¿cómo fueron tus notas? Por favor, rodea con un círculo la respuesta que mejor describa tus calificaciones del año pasado.

| | | | | |
|-------------------------|-------------------------|---------------------|------------------------|------------------------------|
| 1 Casi todo Suspenso | 2 Casi todo Aprobado | 3 Casi todo Bien | 4 Casi todo Notable | 5 Casi todo Sobresaliente |
|-------------------------|-------------------------|---------------------|------------------------|------------------------------|

Mis relaciones [ECs]

A continuación encontrarás algunas frases o afirmaciones que describen la manera en que las chicas y los chicos se relacionan entre sí. Indica con un círculo la expresión que mejor describa cómo eres tú cuando te relacionas con los demás. Elige entre 1, 2, 3 o 4.

| Muy cierto en mi caso | Algo cierto en mi caso | | | Algo cierto en mi caso | Muy cierto en mi caso |
|-----------------------|------------------------|--|------|---|-----------------------|
| 1 | 2 | Algunos chicos tienen pocos amigos | PERO | Otros chicos tienen un montón de amigos | 3 4 |
| 1 | 2 | Algunos chicos son muy populares entre los chicos | PERO | Otros chicos no son muy populares entre los chicos | 3 4 |
| 1 | 2 | Algunos chicos no suelen caer bien | PERO | Otros chicos suelen caer bien a los demás | 3 4 |
| 1 | 2 | Algunos chicos no suelen hacer cosas con los demás | PERO | Otros chicos siempre están haciendo cosas con los demás | 3 4 |
| 1 | 2 | Algunos chicos hacen amistades con facilidad | PERO | Otros chicos les cuesta hacer amistades | 3 4 |
| 1 | 2 | Algunos chicos no son importantes para sus compañeros de clase | PERO | Otros chicos son importantes para sus compañeros de clase | 3 4 |
| 1 | 2 | Algunos chicos suelen gustar a los demás | PERO | Otros chicos no suelen gustar a los demás | 3 4 |

Mi caso... [CA]

A continuación hay una serie de comportamientos que pueden ser realizados por chicos de tu edad. Responde, con sinceridad y sin ningún miedo (recuerda que el cuestionario es anónimo) a cada uno.

RESPUESTA:

Si no lo has hecho **NUNCA**, escribe 1.

Si lo has hecho **UNA VEZ**, escribe 2.

Si lo has hecho **DOS O MÁS VECES**, 3.

| | |
|---|----|
| Pintar o dañar las paredes del colegio / instituto | 1 |
| Pegar a alguien o participar en peleas dentro del colegio / instituto | 2 |
| Quitar objetos de mis compañeros o de la escuela | 3 |
| Dañar el coche de los profesores | 4 |
| Hacer equivocarse a un compañero de clase en los deberes o tareas a propósito | 5 |
| Apoderarse de mercancías de los supermercados (o grandes almacenes) | 6 |
| Estropear o dañar árboles o plantas en espacios públicos | 7 |
| 1 Dañar mobiliario público (cabinas telefónicas, vagón de metro, papeleras, etc.) | 8 |
| 2 Estropear coches de desconocidos | 9 |
| 3 Agredir o pegar a desconocidos | 10 |
| 4 Insultar o molestar a inmigrantes / extranjeros | 11 |
| 5 Romper los cristales de las ventanas del colegio / instituto | 12 |
| 6 Pelarse la clase | 13 |

Sustancias [CS]

Responde si en las últimas semanas has consumido alguna de las siguientes sustancias, según se indica en la siguiente tabla.

RESPUESTA: **NADA**, escribe 1.

UN POCO, escribe 2.

BASTANTE, escribe 3.

MUCHO, escribe 4.

| | |
|--|---|
| 6 En las últimas semanas ¿has consumido bebidas alcohólicas? | 1 |
| 7 En las últimas semanas ¿has fumado cigarrillos? | 2 |
| 8 En las últimas semanas ¿has fumado porros? | 3 |
| 9 En las últimas semanas ¿has consumido algún otro tipo de drogas (pastillas, etc.)? | 4 |

Mi familia en mi barrio [ASC]

A continuación encontrarás una serie de frases. Lee cada una de ellas cuidadosamente y contesta según tu criterio con la respuesta que consideres adecuada, utilizando para ello la siguiente escala:

| | | | | |
|--------------------------|---------------|-------------|------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |

Responde con el número correspondiente a la opción elegida. Recuerda, no hay respuestas correctas o incorrectas.

- En mi familia nos sentimos identificados con nuestro barrio..... 1
- Nuestras opiniones son bien recibidas en nuestro barrio..... 2
- Pocas personas de nuestro barrio nos conocen..... 3
- Siento el barrio como algo mío..... 4
- Mi familia colabora en las organizaciones y asociaciones de nuestro barrio..... 5
- Mi familia participa en actividades sociales de nuestro barrio..... 6
- Mi familia participa en algún grupo o asociación de nuestro barrio..... 7
- Mi familia acude a las llamadas de apoyo que se hacen en mi barrio..... 8
- Mi familia no participa en las actividades de nuestro barrio..... 9

Como sabes, asociaciones deportivas o culturales, grupos sociales o cívicos (asociaciones de vecinos, amas de casa, de consumidores, comisión de fiestas, etc.), la parroquia, agrupaciones políticas o sindicales, ONG's (Cáritas, Cruz Roja...), etc. son organizaciones en las que se desarrolla una parte importante de la vida social de las familias. En estas organizaciones:

- Mi familia encuentra personas que ayudan a resolver problemas..... 10
- Mi familia encuentra personas que nos escuchan..... 11
- Mi familia tiene una fuente de satisfacción..... 12
- Mi familia encuentra una forma de mejorar el estado de ánimo..... 13
- Mi familia se relaja y olvida sus problemas cotidianos..... 14

En mi barrio [CDS]

Piensa ahora en el barrio en el que resides actualmente e indica el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

| | | | | |
|--------------------------|---------------|-------------|------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |

Escribe el número correspondiente a la opción elegida. Recuerda, no hay respuestas correctas o incorrectas.

- Los vecinos se ayudan unos a otros..... 1
- Es un barrio muy unido..... 2
- En general, en mi barrio la gente no se llevan bien unos con otros..... 3
- En mi barrio viven personas con maneras muy distintas de pensar (no comparten los mismos valores)..... 4

Durante los últimos seis meses, ¿se han producido alguna de estas situaciones en tu barrio?

- RESPUESTA: SI, escribe 1.
NO, escribe 2.
- Peleas con armas..... 5
 - Discusiones violentas entre vecinos..... 6
 - Peleas de bandas..... 7
 - Agresiones sexuales o violaciones..... 8
 - Robos y asaltos a casas..... 9

¿Cómo te sientes cuando vas por tu barrio?
(Responde rodeando la alternativa que mejor describe tu caso)

| | | | | |
|------------|--------|----------|--------------|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 10 |
| Muy seguro | Seguro | Inseguro | Muy inseguro | |

Con mis padres [ESPA29]

A continuación encontrarás una serie de situaciones que pueden tener lugar en tu familia. Estas situaciones se refieren a las formas en que tus padres responden cuando tú haces algo. Lee atentamente las preguntas y contesta a cada una de ellas con la mayor sinceridad posible.

Las puntuaciones que vas a utilizar van de 1 hasta 4. (1 es igual a nunca; 2 es igual a algunas veces; 3 es igual a muchas veces; 4 es igual a siempre). Utiliza aquella puntuación que tú creas que responde mejor a la situación que tú vives en tu casa.

EJEMPLO:

| | | |
|--------------------------|-------------------|------------------------|
| 1 Si recojo la mesa..... | Me muestra cariño | Se muestra indiferente |
| | 3 | 2 |

Has contestado 3 en el apartado "Me muestra cariño", que quiere decir que tu padre o tu madre te muestra cariño MUCHAS VECES cuando tú recoges la mesa.

Has contestado 2 en el apartado "Se muestra indiferente", que quiere decir que tu padre o tu madre ALGUNAS VECES se muestra indiferente cuando tú recoges la mesa.

Para cada una de las situaciones que te planteamos valora la reacción de tu PADRE y luego la de tu MADRE en estos aspectos:

ME MUESTRA CARÍÑO: Quiere decir que te felicita, te dice que lo has hecho muy bien, que está muy orgulloso de ti, te da un beso, un abrazo, o cualquier otra muestra de cariño.

SE MUESTRA INDIFFERENTE: Quiere decir, que aunque haga las cosas bien, no se preocupa mucho de ti ni de lo que haces.

HABLA CONMIGO: Cuando haces algo que no está bien, te hace pensar en tu comportamiento y te razona por qué no debes volver a hacerlo.

LE DA IGUAL: Significa, que sabe lo que has hecho, y aunque considere que no es adecuado no te dice nada. Supone que es normal que actúes así.

MERESE: Quiere decir, que te ríe por las cosas que están mal.

ME PEGA: Quiere decir, que te golpea, o te pega con la mano o con cualquier objeto.

ME PRIVA DE ALGO: Es cuando te quita algo que normalmente te concede, como puede ser retirarte la paga del fin de semana, o darte menos de lo normal como castigo; dejarte sin ver la televisión durante un tiempo; impedirte salir de la casa; encerrarle en tu habitación, o como parecidas.

Primero, responde a TODAS las reacciones de tu padre y después a TODAS las de tu madre.

| MI MADRE: | | | | | 1 → nunca; 2 → algunas veces 3 → muchas veces; 4 → siempre | MI PADRE: | | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Me muestra cariño 107) | Se muestra indiferente 108) | | | | 1. Si obedezco las cosas que me manda | Me muestra cariño 1) | Se muestra indiferente 2) | | | |
| Le da igual 109) | Me riñe 110) | Me pega 111) | Me priva de algo 112) | Habla conmigo 113) | 2. Si no estudio o no quiero hacer los deberes que me mandan en el colegio / instituto | Le da igual 3) | Me riñe 4) | Me pega 5) | Me priva de algo 6) | Habla conmigo 7) |
| Se muestra indiferente 114) | Me muestra cariño 115) | | | | 3. Si viene alguien a visitarnos a casa y me porto con cortesia | Se muestra indiferente 8) | Me muestra cariño 9) | | | |
| Me riñe 116) | Me pega 117) | Me priva de algo 118) | Habla conmigo 119) | Le da igual 120) | 4. Si rompo o estropeo alguna cosa de mi casa | Me riñe 10) | Me pega 11) | Me priva de algo 12) | Habla conmigo 13) | Le da igual 14) |
| Me muestra cariño 121) | Se muestra indiferente 122) | | | | 5. Si traigo a casa el boletin de notas a final de curso con buenas calificaciones | Me muestra cariño 15) | Se muestra indiferente 16) | | | |
| Me pega 123) | Me priva de algo 124) | Habla conmigo 125) | Le da igual 126) | Me riñe 127) | 6. Si voy sucio y desastrado | Me pega 17) | Me priva de algo 18) | Habla conmigo 19) | Le da igual 20) | Me riñe 21) |
| Se muestra indiferente 128) | Me muestra cariño 129) | | | | 7. Si me porto adecuadamente en casa y no interrumpo sus actividades | Se muestra indiferente 22) | Me muestra cariño 23) | | | |
| Me priva de algo 130) | Habla conmigo 131) | Le da igual 132) | Me riñe 133) | Me pega 134) | 8. Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona, o en la calle | Me priva de algo 24) | Habla conmigo 25) | Le da igual 26) | Me riñe 27) | Me pega 28) |
| Habla conmigo 135) | Le da igual 136) | Me riñe 137) | Me pega 138) | Me priva de algo 139) | 9. Si traigo a casa el boletin de notas al final de curso con algun suspenso | Habla conmigo 29) | Le da igual 30) | Me riñe 31) | Me pega 32) | Me priva de algo 33) |
| Me muestra cariño 140) | Se muestra indiferente 141) | | | | 10. Si al llegar la noche, vuelvo a casa a la hora acordada, sin retraso | Me muestra cariño 34) | Se muestra indiferente 35) | | | |
| Me priva de algo 142) | Habla conmigo 143) | Le da igual 144) | Me riñe 145) | Me pega 146) | 11. Si me marcho de casa para ir a algun sitio, sin pedirle permiso a nadie | Me priva de algo 36) | Habla conmigo 37) | Le da igual 38) | Me riñe 39) | Me pega 40) |
| Me pega 147) | Me priva de algo 148) | Habla conmigo 149) | Le da igual 150) | Me riñe 151) | 12. Si me quedo levantado hasta muy tarde, por ejemplo viendo la television | Me pega 41) | Me priva de algo 42) | Habla conmigo 43) | Le da igual 44) | Me riñe 45) |
| Me riñe 152) | Me pega 153) | Me priva de algo 154) | Habla conmigo 155) | Le da igual 156) | 13. Si le informa alguno de mis profesores de que me porto mal en la clase | Me riñe 46) | Me pega 47) | Me priva de algo 48) | Habla conmigo 49) | Le da igual 50) |
| Se muestra indiferente 157) | Me muestra cariño 158) | | | | 14. Si cuido mis cosas y voy limpio y aseado | Se muestra indiferente 51) | Me muestra cariño 52) | | | |
| Le da igual 159) | Me riñe 160) | Me pega 161) | Me priva de algo 162) | Habla conmigo 163) | 15. Si digo una mentira y me descubren | Le da igual 53) | Me riñe 54) | Me pega 55) | Me priva de algo 56) | Habla conmigo 57) |

| MI MADRE: | | | | | 1 → nunca; 2 → algunas veces 3 → muchas veces; 4 → siempre | MI PADRE: | | | | |
|------------------------------|------------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|--|-----------------------------|------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Me muestra cariño (164) | Se muestra indiferente (165) | | | | 16. Si respeto los horarios establecidos en mi casa | Me muestra cariño (58) | Se muestra indiferente (59) | | | |
| Habla conmigo (166) | Le da igual (167) | Me ríe (168) | Me pega (169) | Me priva de algo (170) | 17. Si me quedo por ahí con mis amigos o amigas y luego tarde a casa por la noche | Habla conmigo (60) | Le da igual (61) | Me ríe (62) | Me pega (63) | Me priva de algo (64) |
| Se muestra indiferente (171) | Me muestra cariño (172) | | | | 18. Si ordeno y cuido las cosas en mi casa | Se muestra indiferente (65) | Me muestra cariño (66) | | | |
| Me priva de algo (173) | Habla conmigo (174) | Le da igual (175) | Me ríe (176) | Me pega (177) | 19. Si me peleo con algún amigo o alguno de mis vecinos | Me priva de algo (67) | Habla conmigo (68) | Le da igual (69) | Me ríe (70) | Me pega (71) |
| Me pega (178) | Me priva de algo (179) | Habla conmigo (180) | Le da igual (181) | Me ríe (182) | 20. Si me pongo furioso y pierdo el control por algo que me ha salido mal o por alguna cosa que no me ha concedido .. | Me pega (72) | Me priva de algo (73) | Habla conmigo (74) | Le da igual (75) | Me ríe (76) |
| Me ríe (183) | Me pega (184) | Me priva de algo (185) | Habla conmigo (186) | Le da igual (187) | 21. Cuando no como las cosas que me ponen en la mesa | Me ríe (77) | Me pega (78) | Me priva de algo (79) | Habla conmigo (80) | Le da igual (81) |
| Me muestra cariño (188) | Se muestra indiferente (189) | | | | 22. Si mis amigos o cualquier persona le comunican que soy buen compañero | Me muestra cariño (82) | Se muestra indiferente (83) | | | |
| Se muestra indiferente (190) | Me muestra cariño (191) | | | | 23. Si habla con alguno de mis profesores y recibe algún informe del colegio / instituto diciendo que me porto bien .. | Se muestra indiferente (84) | Me muestra cariño (85) | | | |
| Me muestra cariño (192) | Se muestra indiferente (193) | | | | 24. Si estudio lo necesario y hago los deberes y trabajos que me mandan en clase | Me muestra cariño (86) | Se muestra indiferente (87) | | | |
| Le da igual (194) | Me ríe (195) | Me pega (196) | Me priva de algo (197) | Habla conmigo (198) | 25. Si molesto en casa o no dejo que mis padres vean las noticias o el partido de fútbol | Le da igual (88) | Me ríe (89) | Me pega (90) | Me priva de algo (91) | Habla conmigo (92) |
| Habla conmigo (199) | Le da igual (200) | Me ríe (201) | Me pega (202) | Me priva de algo (203) | 26. Si soy desobediente | Habla conmigo (93) | Le da igual (94) | Me ríe (95) | Me pega (96) | Me priva de algo (97) |
| Se muestra indiferente (204) | Me muestra cariño (205) | | | | 27. Si como todo lo que me ponen en la mesa | Se muestra indiferente (98) | Me muestra cariño (99) | | | |
| Me muestra cariño (206) | Se muestra indiferente (207) | | | | 28. Si no falto nunca a clase y luego todos los días puntual .. | Me muestra cariño (100) | Se muestra indiferente (101) | | | |
| Me priva de algo (208) | Habla conmigo (209) | Le da igual (210) | Me ríe (211) | Me pega (212) | 29. Si alguien viene a casa a visitarnos y luego hago ruido o molesto | Me priva de algo (102) | Habla conmigo (103) | Le da igual (104) | Me ríe (105) | Me pega (106) |

Por favor, comprueba que has contestado todas las cuestiones.

Muchas gracias por tu colaboración.