

DEPARTAMENT DE PSICOLOGIA SOCIAL

AJUSTE ESCOLAR, RECHAZO Y VIOLENCIA EN
ADOLESCENTES

BELÉN MARTÍNEZ FERRER

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Servei de Publicacions
2009

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 13 de febrer de 2009 davant un tribunal format per:

- Dr. Estanislao Pastor Mallol
- Dr. J. Fernando García Pérez
- Dr. Jim Orford
- Dr. Francisco Javier Rodríguez Díaz
- Dr. Javier Pons Díez

Va ser dirigida per:

Dr. Gonzalo Musitu Ochoa

Dr. Juan Herrero Olaizola

©Copyright: Servei de Publicacions
Belén Martínez Ferrer

Dipòsit legal: V-3747-2009

I.S.B.N.: 978-84-370-7503-7

Edita: Universitat de València

Servei de Publicacions

C/ Arts Gràfiques, 13 baix

46010 València

Spain

Telèfon:(0034)963864115

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
FACULTAT DE PSICOLOGIA



Rechazo entre iguales, Violencia y Ajuste
Escolar en Adolescentes

PEER REJECTION, SCHOOL VIOLENCE, AND SCHOOL
ADJUSTMENT ON ADOLESCENTS

TESIS DOCTORAL

Presentada por por:
Belén Martínez Ferrer

DIRIGIDA POR:
Dr. Gonzalo Musitu Ochoa
Dr. Juan Herrero Olaizola

VALENCIA, 2008

Esta Tesis se ha elaborado en el marco de los Proyectos de Investigación BSO2000-1206 *Conductas violentas y delictivas del adolescente en la escuela y sus actitudes hacia la autoridad institucional: El rol de la familia y la escuela*, subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España, y SEJ2004-01742 *Violencia e integración escolar: aplicación y evaluación de un programa de intervención en la escuela*, subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España y los fondos FEDER y financiado por la Dirección General de Investigación y Transferencia Tecnológica de la Consejería de Empresa, Universidad y Ciencia de Valencia.

A mi familia, muy en especial
a mi madre y a mi hermana

Tabla de Contenido

Introducción.....	1
Objetivos de la Investigación	9
<i>Aims of the Study</i>	16
Estudios	21
Método.....	25
Estudio Uno. Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar.....	57
<i>Summary Study One</i>	58
Estudio Dos. Aggressive and non-aggressive rejected students: an analysis of their differences.....	79
Estudio Tres. La autoestima en agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional	103
<i>Summary Study Three</i>	104
Estudio Cuatro. Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes	123
<i>Summary Study Four</i>	124
Estudio Cinco. Conflicto marital, comunicación familiar y ajuste escolar en adolescentes	147
<i>Summary Study Five</i>	148
Estudio Seis. El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes	177
<i>Summary Study Six</i>	178
Discusión General	203

Conclusiones Finales y Limitaciones	217
<i>Final Conclusions and Limitations of the Thesis</i>	222
Referencias Bibliográficas	228

Tabla de Contenido II

Anexos

Anexo I. Complemento Parte Teórica

I.1 Capítulos Teóricos

I.1.1 El contexto escolar en la adolescencia

I.1.2 Relaciones sociales en la escuela: el rechazo escolar

I.1.3 Violencia y victimización escolar

I.2 Ajuste escolar: concepto y medidas

Anexo II. Complemento Parte Empírica

II.1 Instrumentos de la investigación

Introducción

- ¿Qué demonios pasó?
- Un miembro del inmenso hampa juvenil me acorraló en la Calle Carondelet.
- ¿Le robó a usted? — preguntó nervioso el viejo.
- Brutalmente. Me colocó en las sienes una pistola grande y oxidada. En realidad, me la aplicó directamente sobre un punto vital, impidiendo que la sangre me circulara por el lado izquierdo de la cabeza durante un buen rato.
- ¿En la Calle Carondelet a esta hora del día? ¿Y no intervino nadie?
- Por supuesto que no. La gente alienta a los delincuentes en estos casos. Quizás experimente una especie de placer ante el espectáculo de un pobre y afanoso vendedor al que se humilla públicamente. Quizá quisiesen respetar el espíritu de iniciativa del muchacho.
- ¿Y qué aspecto tenía?
- El de miles de jóvenes. Granos, tupé, adenoides, el equipaje adolescente estándar.

John Kennedy Toole. *La Conjura de los Necios* (*A confederacy of dunces*)

Si reparamos en el tratamiento que los medios de comunicación de masas (*mass-media*) hacen de los adolescentes parece indudable que la sociedad muestra un gran interés hacia la adolescencia y, sobre todo, hacia los numerosos *problemas* asociados a este periodo evolutivo: problemas con los padres, problemas de disciplina en los centros, problemas de conducta, problemas alimentarios, problemas de consumo de drogas y un largo etcétera. Los *mass-media* ofrecen una imagen de la adolescencia como un grupo etario con una fuerte presencia en la sociedad actual y con innumerables problemas que desconciertan profundamente, e incluso sobrepasan, a padres, profesores y al conjunto de la sociedad.

Sin embargo, esta visión problemática del adolescente no es exclusiva de estas últimas décadas, ni tampoco es novedosa la visión de los adolescentes como individuos impulsivos y revolucionarios que tratan de diferenciarse de su familia y del sistema social al que pertenecen. Ya en el siglo XVIII Jean-Jacques Rousseau, considerado por muchos como el creador del concepto moderno de adolescencia, definió este periodo evolutivo como una etapa distinta de las demás asociada con la revolución, el idealismo social y moral, el romanticismo, la naturalidad, la nobleza, el salvajismo o la pasión; en suma, una etapa impulsiva y pasional que constituye “un segundo nacimiento” para el individuo (Kaplan, 1986). Del mismo modo, la

idea aparentemente más compartida por la sociedad y reflejada en películas -innumerables películas de adolescentes conflictivos- y libros -como El guardián entre el centeno- acerca de la adolescencia como una etapa idealista, pero sobre todo angustiosa, tortuosa y problemática tiene como principal referente teórico a Stanley Hall, quien en su libro *Adolescence* calificó la adolescencia como un periodo estresante, de confusión normativa, de oscilaciones y oposiciones, lejos de la visión romántica de Rousseau (Hall, 1904).

Este enfoque negativo de la adolescencia también ha constituido el principal referente teórico en el ámbito científico y, como venimos diciendo, ha llegado a cristalizar en la representación cultural que aún hoy se tiene de esta etapa. Sin embargo, no todas las visiones de la adolescencia son tan catastrofistas, en las últimas décadas ha surgido con una importancia creciente una concepción de esta etapa como un período de desarrollo positivo durante el cual el individuo se enfrenta a un amplio rango de demandas, conflictos y oportunidades (Compas, Hinden y Gerhardt, 1995). Si tratamos de distanciarnos de la idea compartida de la adolescencia como un periodo negativo y problemático pero a la vez inevitable que los adultos debemos “soportar” con la mayor resignación posible, nos encontramos con individuos con rasgos comunes a las ideas aportadas tanto por Rousseau, como por Hall o Compass y colaboradores: chicos y chicas impulsivos y cargados de ideales que tratan de diferenciarse de su entorno y que deben enfrentarse a numerosas demandas y situaciones nuevas que pueden causarles una enorme confusión y estrés.

En definitiva, la adolescencia no constituye *per se* una etapa negativa, al contrario, la mayoría de individuos viven una adolescencia que podríamos denominar “estándar” o convencional, donde existen momentos felices, se asumen nuevos roles que otorgan mayor responsabilidad y autonomía para el adolescente y los conflictos se suelen resolver satisfactoriamente. No obstante, no podemos obviar que la adolescencia, como toda transición evolutiva, no está exenta de dificultades y riesgos, y que este devenir hacia la adultez puede convertirse para algunos en una etapa de desajustes y problemas. En este sentido, y más allá de las connotaciones negativas y de la visión catastrofista comentada anteriormente, parece indudable

que de un tiempo a esta parte se ha constatado un progresivo aumento de problemas de convivencia en las escuelas en el periodo adolescente. Los profesores, el personal educativo, las asociaciones de padres y madres (AMPAS), pero también la comunidad científica corroboran una transformación de la realidad escolar caracterizada por una presencia creciente de problemas de ajuste escolar, de situaciones de rechazo y marginación en las aulas y de un fuerte incremento de actos violentos entre compañeros que perturba la convivencia - positiva en la mayoría de los casos- en los institutos españoles.

Durante el periodo adolescente las relaciones sociales y de amistad con los iguales adquieren una importancia extraordinaria para los propios adolescentes. Uno de los escenarios donde se establecen estas relaciones es el escolar. Pero es también en este contexto donde se experimenta el rechazo[♦] de estos compañeros; una situación con consecuencias sumamente negativas para el adolescente que, además, persisten en el tiempo (ver Buhs, 2005, Cillessen y Mayeux, 2004; Ladd, 2003). El rechazo entre iguales en la escuela, también denominado rechazo escolar, hace referencia al grado en que un alumno desagrada a una amplia mayoría de compañeros de clase y es elegido como amigo por una escasa proporción de alumnos (Asher, 1990; Bierman, 2004). Todos podemos evocar a aquellos compañeros de clase que no eran elegidos por los compañeros para realizar actividades, que por una razón u otra no encontraban un grupo de amigos, en definitiva, los “marginados” de la clase. Incluso es posible que alguno de nosotros haya tenido la vivencia de sentirse rechazado o marginado por sus compañeros.

Además, es muy probable que si intentamos recordar a estos compañeros, o a nosotros mismos, observemos que estos alumnos fueron rechazados en más de un curso académico. En efecto, una de las características del rechazo escolar es su consistencia en el tiempo (Cillessen, Bukowski y Haselager, 2000; Cillessen y Mayeux, 2004; Jiang y Cillessen, 2005; Zettergren 2007). Según Malik y Furman (1993) el 45% de los rechazados permanecen en esta circunstancia un

♦ Para una revisión más exhaustiva sobre este tema ver el Anexo I, carpeta I.1, capítulo I.1.1 *El contexto escolar en la adolescencia* y capítulo I.1.2: *Relaciones Sociales en la Escuela: el Rechazo Escolar* en el CD adjunto

año después incluso cuando estos adolescentes se introducen en nuevos grupos (Cava, 1998), lo cual provoca que las consecuencias derivadas de esta situación también tiendan a cronificarse y a agravarse en el tiempo (Zettergren, 2005; Zettergren et al., 2006).

El rechazo escolar no tiene que ir necesariamente asociado a la agresión entre iguales, aunque sí se encuentra íntimamente ligado a la vivencia de situaciones de aislamiento, de exclusión y de soledad en la escuela. Sin embargo, la violencia escolar (como agresor o como víctima) se encuentra estrechamente ligada al rechazo entre los iguales (Bierman, 1986; Bierman, Smoot y Aumiller, 1993; Coie y Kupersdmit, 1983; French y Conrad, 2001; Hay, Payne y Chadwick, 2004; Pleydon y Schnier, 2001; Werner, 2004). Incluso algunos autores sostienen que la implicación en actos violentos parece ser una causa del rechazo (Dodge, Coie, Petit y Price, 1990; Gifford-Smith y Brownell, 2003); esto es, los adolescentes violentos son rechazados precisamente por su condición de agresores, si bien esta relación todavía resulta un tema de controversia.

Un segundo aspecto que parece minar la convivencia escolar es la violencia[♦] que tiene lugar en nuestros centros de enseñanza. Esta realidad escolar no es un hecho exclusivo de nuestro contexto, al contrario, desde los años setenta, países como Estados Unidos, Suecia, Noruega y Reino Unido han mostrado una profunda preocupación por el aumento de la violencia en sus escuelas. En España, el estudio sobre la violencia escolar tiene sus orígenes en los años 80, lo cual se refleja en el primer estudio epidemiológico sobre el maltrato escolar o *bullying* en España (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989). Los diferentes estudios realizados en nuestro contexto coinciden en señalar una tendencia ya observada en otros países de la Unión Europea y en Estados Unidos: los adolescentes participan con mayor frecuencia en actos violentos que, además, comportan una mayor agresión física y verbal hacia profesores y compañeros. Más allá del daño físico y material que entrañan estos actos, la violencia escolar incide negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las relaciones sociales que tienen lugar en este entorno tanto entre

[♦] Para una revisión más exhaustiva sobre este tema ver el Anexo I, carpeta I.1, capítulo I.1.3: *Violencia y Victimización Escolar* en el CD adjunto

compañeros como entre alumnos y profesores (Jesus, 1999) y personal educativo (Olweus, 1998; Smith y Brain, 2000; Trianes, 2000). Pero sobre todo perjudica gravemente a aquellos adolescentes que se ven implicados en este tipo de actos: agresores, espectadores y sobre todo víctimas (Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Guterman, Hahn y Cameron, 2002).

Tanto la violencia como el rechazo escolar (o aceptación) constituyen indicadores del ajuste del adolescente en la escuela, o en otros términos, a la capacidad del adolescente para adaptarse a las demandas y a las características del sistema escolar en el periodo adolescente. El ajuste escolar[♦] hace referencia al grado en que los adolescentes se adaptan a la escuela, se sienten cómodos, comprometidos y aceptados socialmente (Ladd, Kochenderfer y Coleman 1997; Ladd y Troop-Gordon, 2003; Perry y Weinstein, 1998). El ajuste escolar incluye aspectos como el rendimiento académico, la adaptación a las normas escolares, el respeto al profesor como figura de autoridad, la actitud del alumno hacia la escuela, la participación en actividades escolares (Ladd y Burgess 2001), así como la relación profesor-alumno y la aceptación del adolescente por sus iguales (Pianta y Steinberg, 1992).

Con esta tesis pretendemos aportar una mayor comprensión de estos problemas de convivencia que se pueden observar en los centros escolares, con la finalidad última de que las conclusiones obtenidas puedan servir de punto de partida en la elaboración de posteriores estudios y sobre todo de programas de prevención más eficaces. Para ello, hemos adoptado un enfoque sugerido por otros autores que considera la adolescencia como una *construcción social* que, por tanto, se circunscribe a un momento social e histórico determinado que resulta fundamental cuando se examinan las dificultades y problemas de los adolescentes (Antona, Madrid y Aláez, 2003). En consecuencia, para analizar los problemas de convivencia en las escuelas parece necesario considerar los diferentes contextos fundamentales para el adolescente, entre los cuales destaca el ámbito familiar, por ser la primera instancia socializadora del individuo, y la

[♦] Para una revisión más exhaustiva sobre este tema ver el Anexo I, carpeta I.2: *Ajuste escolar: Concepto y Medidas* en el CD adjunto

escuela. En síntesis, esta tesis se ha elaborado con el propósito general de profundizar en los problemas de convivencia escolar en adolescentes, a través de sus vínculos con el entorno familiar y escolar, y con los recursos que dispone el adolescente, aspecto poco investigado hasta el momento presente y sobre el que todavía restan multitud de interrogantes.

Para ello, tras esta breve justificación, dedicaremos un apartado a las variables que forman parte de la investigación, el objetivo general y los objetivos específicos de cada estudio. En este apartado se justifica cada estudio a partir de la revisión de la literatura científica más reciente y de los resultados obtenidos en los estudios previos. En segundo lugar, describimos la muestra global que compone la investigación, los instrumentos y los procedimientos y técnicas de análisis estadísticos utilizados en los diferentes estudios. En tercer lugar, se presentan los seis estudios redactados en formato de artículo. En cuarto lugar se presenta un apartado de discusión general donde se comparan los resultados obtenidos en los diferentes estudios. Finalmente, hacemos un repaso de las conclusiones más destacadas y de las limitaciones de este trabajo, cuya posible superación supone, al mismo tiempo, la base para futuras investigaciones. Paralelamente, se presenta en soporte CD una serie de anexos a modo de información complementaria. En el primer anexo (*Anexo I*) se adjunta una revisión teórica sobre el sistema escolar en la adolescencia, sobre el rechazo escolar y la violencia escolar. También en este anexo se adjunta una revisión sobre el ajuste escolar, a partir de las medidas utilizadas en estudios recientes. Por último, en el segundo anexo (*Anexo II*) se encuentran los instrumentos utilizados en este trabajo.

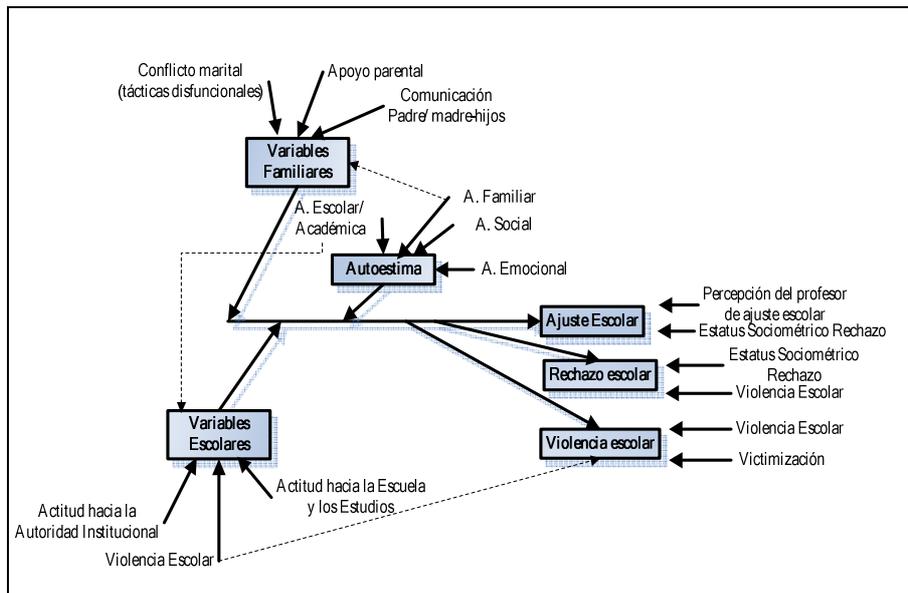
Finalmente, no quisiera terminar este apartado sin expresar mi profundo agradecimiento a todos aquellos que han colaborado en la construcción y ensamblaje de esta tesis. En particular, quiero mostrar una honda gratitud hacia mis dos tutores de tesis, los profesores Gonzalo Musitu y Juan Herrero, por su disponibilidad, por su cercanía y ayuda constante. Tampoco puedo olvidar a mis compañeros de grupo de investigación -con quienes he compartido tantos momentos- que han dado siempre lo mejor de ellos mismos a la hora de responder a todas mis dudas: metodológicas, teóricas, burocráticas y un largo

etcétera. Además, ellos han asumido el costoso e indispensable papel de *abogado del diablo* en las lecturas de borradores, traducciones, etcétera. Por último, quiero agradecer la colaboración de los directores, profesores y alumnos de los centros de enseñanza que han participado en el estudio, su disponibilidad, su interés en la investigación y en la mejora de la convivencia en sus escuelas han constituido un eje fundamental en la elaboración de este trabajo. Esta tesis nunca se podría haber realizado sin su colaboración altruista.

Objetivos de la Investigación

Esta investigación nace con el propósito de analizar en profundidad el papel que desempeña el contexto familiar, el contexto escolar y la autoestima en el rechazo escolar, en el ajuste escolar y en la violencia escolar. En consecuencia, para responder al propósito general del trabajo, las variables consideradas en los distintos estudios que componen este trabajo pertenecen a tres ámbitos: el familiar, el escolar y un ámbito más individual, que incluye la autoestima, en particular la autoestima familiar, escolar, social y emocional. En la figura siguiente se presentan las principales variables utilizadas.

Principales variables de la tesis

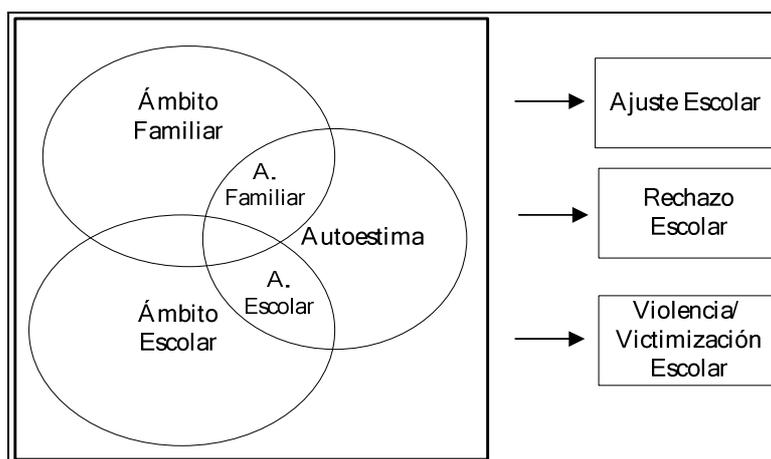


De este propósito general se derivan el objetivo general y los objetivos específicos que articulan la presente tesis. Seguidamente recogemos el objetivo general del trabajo y los objetivos específicos de los estudios que componen el presente trabajo en español y, de manera resumida, en inglés.

Objetivo General

El objetivo general de esta tesis doctoral es analizar las relaciones existentes entre las variables familiares, escolares y las dimensiones de la autoestima anteriormente expuestas, en la predicción de tres indicadores de ajuste adolescente: ajuste escolar, rechazo escolar de los iguales y violencia/victimización escolar. En la figura siguiente se plasma el objetivo general del trabajo.

Objetivo General de la Tesis



Objetivos Específicos

La investigación se compone de un total de seis estudios independientes, aunque estrechamente relacionados, enmarcados en el propósito general. Partiendo de este objetivo general, cada uno de los trabajos trata de dar respuesta a planteamientos independientes y a preguntas de investigación distintas, pero complementarias, que han ido surgiendo a medida que se avanzaba en el estudio y lectura del objeto de análisis, y se profundizaba en la propia investigación. De manera que los resultados de un estudio han suscitado nuevos interrogantes que se han intentado responder en estudios posteriores.

ESTUDIO Uno

En este primer estudio nace con el propósito de examinar las relaciones familiares en adolescentes rechazados por sus compañeros que participan en comportamientos violentos (rechazados agresivos) y rechazados que no se implican en estas conductas (rechazados no agresivos). Más específicamente, se pretende conocer, por un lado, si ambos grupos de rechazados muestran unas relaciones familiares de peor calidad en comparación con los adolescentes aceptados y, por otro lado, si los rechazados agresivos y no agresivos difieren en sus relaciones familiares. Consideramos que los resultados de este estudio pueden aportar una mayor comprensión de los diferentes tipos de rechazo y optimizar las intervenciones destinadas a mejorar la convivencia escolar.

Se tomaron como variables la comunicación familiar, el apoyo parental y la violencia entre los cónyuges como modo de resolución de conflictos entre la pareja. Partiendo de este propósito, el objetivo específico del presente estudio consistió en analizar las diferencias entre adolescentes rechazados agresivos, rechazados no agresivos y adolescentes no rechazados y no agresivos (grupo control) en tres aspectos de las relaciones familiares: el apoyo parental percibido, la comunicación familiar y la violencia entre los padres como estrategia de resolución de los conflictos en la familia.

ESTUDIO Dos

Paralelamente al primer estudio centrado en las diferencias en las relaciones familiares entre rechazados agresivos, rechazados no agresivos y adolescentes no rechazados ni agresivos, se llevó a cabo un segundo estudio en el cual se pretende conocer las diferencias entre estos grupos en otros ámbitos, como el escolar, el individual y el social. Este segundo estudio supone una ampliación del anterior, puesto que trasciende el ámbito familiar y permite conocer las diferencias entre ambos subgrupos de rechazados en otros contextos relevantes en la vida del adolescente como son el individual, el escolar y el social.

El objetivo específico del presente estudio fue analizar las diferencias entre adolescentes rechazados agresivos, rechazados no agresivos y adolescentes aceptados (y no agresivos), en variables relativas a los siguientes cuatro ámbitos: individual, familiar, escolar y social. Las variables individuales incluyen la autoestima, la sintomatología depresiva y el estrés percibido; las variables familiares se refieren a la comunicación familiar con los padres, el apoyo parental percibido y la agresión parental; las variables escolares hacen referencia a el éxito académico, la relación con el profesor y la actitud hacia la escuela y los estudios; finalmente, las variables sociales incluyen el apoyo social del mejor amigo y el novio/a y la presencia de eventos vitales estresantes.

ESTUDIO Tres

Los estudios anteriores se han centrado principalmente en el análisis del rechazo escolar, de los subgrupos de rechazado agresivos y rechazados no agresivos, y sus diferencias en el ámbito individual, familiar, escolar y social. En el presente estudio, sin embargo, decidimos analizar un aspecto íntimamente relacionado tanto con el rechazo como con la violencia como es la victimización en la escuela, puesto que numerosos adolescentes rechazados son, con frecuencia, víctimas de actos de violencia. Además, el comportamiento agresivo puede implicar no sólo el rol de actor, sino también de receptor de este tipo de actos, por esta razón nos encontramos que una amplia proporción de alumnos victimizados han desempeñado también el rol de agresores. Partiendo de estos antecedentes, en el tercer estudio nos planteamos analizar la controvertida relación entre la victimización y la autoestima. Para ello se ha conceptualizado la autoestima desde una perspectiva multidimensional y, se ha distinguido entre víctimas sumisas (o víctimas puras) y víctimas activas (víctimas que a su vez son agresores).

El objetivo principal de este estudio fue examinar las diferencias en autoestima entre adolescentes víctimas de violencia escolar, adolescentes victimizados por sus iguales y adolescentes que son al mismo tiempo agresores y víctimas en el contexto escolar. Para ello se analizaron las dimensiones de la autoestima familiar, escolar,

social y emocional en agresores, víctimas, agresores/víctimas y un cuarto grupo de adolescentes que no presentó problemas ni de agresividad ni de victimización en la escuela.

ESTUDIO Cuatro

En los estudios anteriores se utilizó como técnica estadística el MANOVA, lo cual nos permite conocer las diferencias de las variables dependientes seleccionadas en el conjunto de variables categóricas elegidas (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999). Tras constatar la existencia de diferencias significativas, pensamos en un segundo paso que implicase modelos de ecuaciones estructurales para conocer las relaciones simultáneas de diferentes variables, previamente analizadas. Por esta razón, optamos por realizar una serie de estudios que examinan las relaciones entre variables familiares y escolares en la predicción del ajuste escolar en adolescentes. Para conocer el ajuste escolar se decidió incorporar las siguientes medidas de ajuste social y ajuste académico: el estatus sociométrico (la posición social que ocupa el adolescente en su grupo de iguales, en otros términos, el grado en que éste es aceptado o no por sus compañeros) y la valoración del profesor del ajuste escolar del alumno.

En este estudio se seleccionaron como variables familiares el conflicto marital, evaluado a través de la percepción del adolescente de la frecuencia con que sus padres utilizaban la violencia física y verbal y la ruptura de la relación como estrategias de resolución de conflictos maritales, y el apoyo parental percibido. Como variable escolar se incluye la violencia escolar. Finalmente, se incorporó la autoestima social como variable relativa al ámbito grupal. Este tercer estudio constó de tres objetivos principales: (1) estudiar la posible influencia directa e indirecta del conflicto marital, en particular de estrategias de resolución de conflictos maritales como la ruptura y la violencia, en el ajuste escolar, (2) analizar las relaciones existentes entre el apoyo parental y el ajuste escolar, y (3) analizar la influencia del apoyo del padre y de la madre, de modo independiente, en el ajuste escolar del adolescente.

ESTUDIO Cinco

El presente estudio también surgió con el propósito de conocer el papel que desempeñan determinadas variables familiares, escolares y grupales en la predicción del ajuste escolar en adolescentes. En definitiva, este estudio supone una continuidad del anterior, pero con la salvedad de que en este trabajo se analiza el papel que desempeña la comunicación del adolescente con los padres, en lugar del apoyo parental. A partir de los resultados del estudio cuatro, nos planteamos examinar si el entramado de relaciones obtenido en el estudio precedente se replica en el caso de la comunicación familiar. En particular, los objetivos del presente trabajo fueron los siguientes:

- (1) Analizar las relaciones existentes (directas e indirectas) entre el conflicto marital y el ajuste escolar de los adolescentes. Teniendo en cuenta que los resultados del estudio cuatro indican que esta relación no es de carácter directo, si no que tiene lugar a través del apoyo parental y de la violencia escolar.
- (2) Conocer la influencia de la comunicación familiar, más específicamente, de la comunicación inductiva del adolescente con los padres, en el ajuste escolar. Al igual que en el estudio cuatro, se analizad si esta relación puede ser directa e indirecta, a través de la autoestima social y la conducta violenta.
- (3) Analizar la influencia de la comunicación del adolescente con el padre y con la madre de modo independiente en el ajuste escolar del adolescente.

ESTUDIO Seis

En estudios previos se observó el vínculo entre el apoyo parental, el ajuste escolar y la violencia escolar. A partir de estos resultados y de la revisión teórica realizada, nos planteamos analizar la interrelación entre el ámbito familiar y el escolar en el análisis de la violencia escolar. Decidimos incorporar como variable escolar la

actitud del adolescente hacia la escuela, variable relegada en la literatura científica, aunque estrechamente vinculada con la violencia.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado nos planteamos como objetivo del presente estudio analizar la relación conjunta de variables familiares -autoestima familiar, apoyo del padre y de la madre- y escolares -autoestima escolar, percepción de injusticia hacia la escuela y minusvaloración de los estudios- con la violencia escolar. Para ello, optamos de nuevo por realizar un modelo de ecuaciones estructurales que nos permite conocer relaciones simultáneas entre diversas variables. Los objetivos específicos de este estudio fueron:

- (1) Examinar la relación entre la actitud hacia la escuela, en particular la percepción de injusticia y la minusvaloración hacia los estudios, y la autoestima escolar, y la violencia escolar.
- (2) Analizar la posible influencia directa del apoyo parental y de la autoestima familiar en la violencia escolar, pero también indirecta, a través de su vínculo con la percepción de injusticia, la minusvaloración de los estudios y la autoestima escolar.

Aims of the Study

The general purpose of the present thesis is to analyze relationships among family variables, school variables, and the several self-esteem domains -family, school, social, and emotional self-esteem-, in the prediction of three indicators of adolescent adjustment: school rejection by peers, school adjustment, and school violence/victimization. In order to examine these relationships, seven studies were carried out with the following specific objectives.

STUDY One

This study addressed to examine differences in family relationships between peer rejected who are involved in violent behaviours at school (aggressive rejected) and rejected adolescents who do not participate in violent behaviours at school (nonaggressive rejected), as compared to a control group (adolescents neither rejected nor aggressive at school). Family variables were the following: family communication, parental support, and parental violence (as a strategy for solving marital conflicts).

STUDY Two

Together with the Study One, this study was also focused on examining factors related to aggressiveness and rejection at school in adolescence. More specifically, the aim of the study two was to examine differences between the two subgroups of rejected students - aggressive and nonaggressive- in the following four sets of variables: personal, family, school, and social variables. Personal variables included self-esteem, depressive symptomatology and perceived stress. Family variables comprised parent-child communication, perceived parental support, and aggression between parents. School variables included academic success, teacher-student relationship, and attitude towards school and teachers. Finally, social variables included

best friend support, boy/girlfriend support, and the presence of undesirable life events and changes within the last year.

STUDY Three

The two prior studies have focused on analyzing peer rejection at school, specifically in the subgroups of aggressive and non aggressive rejected students. In the third study we examined victimization, since it is a variable closely related to both violence and peer rejection: a large amount of rejected students and violent adolescents are also, on many occasions, victimized by their peers.

The aim of the Study Three was to examine in detail the controversial relationship between victimization, aggression and self-esteem, taking into account both subgroups of victims: passive (or submissive) and aggressive (victim and aggressor). Concretely, we analysed differences among aggressive adolescents, adolescents victimized by their peers at school, and adolescents who are at the same time aggressors and victims in the school context, in terms of self-esteem. From a multidimensional perspective, four domains were measured: family, social, school, and emotional self-esteem.

STUDY Four

In the three previous studies we carried out MANOVA's to analyse the data. These analyses informed us about particular differences in dependent variables across groups. Now we were interested in examining simultaneous dependence relationships: for this purpose, some structural equation models were conducted. The general aim of Studies Four and Five was to examine the link between family and school variables in the prediction of school adjustment. Sociometric measures and teacher's perception of students' school adjustment were used to assess adolescent school adjustment. Moreover, measures used to predict school adjustment were the following: marital conflict (use of violence and breaking-off as strategies for solving marital conflicts), parental support, school violence and social self-esteem.

The present study addressed the following objectives: (1) to examine the direct and indirect influence of marital conflict on school adjustment, (2) to analyze the relationship between parental support and school adjustment, and (3) to separately analyze the influence of father's support and mother's support on school adjustment.

STUDY Five

The present study is also focused on adolescents' school adjustment and, in fact, Study Four is the starting point. In Study Five we decided to introduce some changes in the variables considered in the previous study, but to continue examining the role played by some family and school factors on school adjustment. In particular, we did not consider now parental support but we added father-child communication and mother-child communication instead.

The main objectives of the current study, thus, were the following: (1) to examine the direct and indirect influence of marital conflict on school adjustment -taking into account that marital conflict showed an influence in Study Four on school adjustment through its relation with parental support and school violence-, (2) to analyze the relationship between family communication and school adjustment, and (3) to separately analyze the influence of father-child communication and mother-child communication on school adjustment.

STUDY Six

Previous studies showed that parental support and school violence, as well as school adjustment and school violence, were closely related. Therefore, we decided to jointly examine associations among family and school variables when analyzing school violence. Furthermore, we included in the current study a new variable: adolescents' attitudes towards school.

Accordingly, the general aim of Study Six was to analyze the relationship between family environment (father support, mother support, and family self-esteem) and school environment

(academic/school self-esteem, perception of injustice at school, and underestimation of studies) in the prediction of school violence. The specific objectives were: (1) to examine the link between attitudes towards school -perception of injustice and underestimation of studies-, academic/school self-esteem and school violence and (2) to analyze the influence, both direct and indirect, of parental support (father's support and mother's support) and family self-esteem on school violence.

Estudios

La presente tesis está formada por seis estudios que se articulan de acuerdo al objetivo general y tratan de responder a los objetivos específicos expuestos previamente. Estos trabajos han sido enviados a revistas de impacto nacional o internacional y, en la actualidad, se encuentran publicados o *en prensa*. De los seis estudios presentados, cinco han sido redactados en castellano y se han enviado a revistas científicas con impacto nacional e internacional. El estudio restante se redactó en inglés y se encuentra publicado en la revista *Psychology in the Schools*. La elaboración de artículos en una lengua comunitaria, en este caso en inglés, obedece a dos razones: por un lado, permite la posible publicación en revistas de impacto internacional, lo que conlleva una mayor difusión y, por otro lado, cumple uno de los requisitos planteados para obtener la mención de *Doctorado Europeo*[♦].

En la tabla siguiente se expone una descripción sucinta de los estudios que componen la tesis, aportando los siguientes datos: referencia del estudio, revista enviada y estado actual del proceso de publicación, *indización* de la revista e índice de impacto nacional o internacional de la misma.

[♦] Para la obtención la mención de Doctorado Europeo, el doctorando debe cumplir dos requisitos básicos: (1) haber realizado una estancia mínima de tres meses en una universidad europea, en mi caso realicé dos estancias de seis meses en la *University of Birmingham* (UK), y (2) la redacción de parte de la tesis en una lengua comunitaria distinta a las oficiales en el Estado Español.

Estudios que componen la tesis

Estudio	Referencia	Indización (Bases de datos destacadas)	Factor De impacto
Uno	Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. <i>Cultura y Educación</i> , 18 (3-4), 335-344.	Ingenta, EbscoHost, Swets Blackwell, PsycInfo, CINDOC (ISOC), LATINDEX, PsicoDoc, Dialnet.	Índice de Impacto Revistas Españolas de Ciencias Sociales [♦] (INRECS) (Área EDUCACIÓN) Año 2005 →.326
Dos	Estévez, E., Martínez, B., Herrero, J. y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students: an analysis of their differences. <i>Psychology in the Schools</i> , 43, 387-400.	Current Contents/ Social and Behavioral Sciences, Education Index/Abstracts, ERIC Database, Journal Citation Reports/Social Science Edition, PsycINFO, SCOPUS, Social Sciences Citation Index.	Índice de Impacto: JCR [▪] (Journal Citation Reports, Social Sciences) Año 2006 →.538
Tres	Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. <i>Intervención Psicosocial</i> , 15 (2), 223-233.	IBECS (Índice Bibliográfico Español en Ciencias de la Salud), PSEDISOC-CINDOC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), PSICODOC, Latindex, Dialnet	INRECS (Área PSICOLOGÍA) Año 2005 →.00

[♦] Para una mayor información sobre el Índice de Impacto de las Revistas Españolas de Ciencias Sociales y sobre los índices bibliométricos de las revistas se puede consultar el siguiente enlace: <http://ec3.ugr.es/in-recs/>

[▪] Para una mayor información sobre el Journal Citation Report y sobre los índices bibliométricos de las revistas se puede consultar el siguiente enlace: <http://www.accesowok.fecyt.es/> o <http://www.isiwebofknowledge.com/>

Cuatro	Musitu, G., Martínez, B. y Murgui, S. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. <i>Anuario de Psicología</i> , 37 (3), 247-258.	COMPLUDOC, CSIC, EMBASE, ISOC, NISC family study database, PSICODOC, PsycINFO, PsycLIT, ULRICH'S International Periodicals Directory, LatinIndex, RACO, Dialnet, IN-RECS	INRECS (Área PSICOLOGÍA) Año 2005 →.095
Cinco	Martínez, B., Musitu, G., Amador, L. y Murgui, S. Conflicto marital, comunicación familiar y ajuste escolar en adolescentes. <i>Revista Mexicana de Psicología</i> . (en prensa)	e-psyche, CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades), Current Contents, Iresie (Indice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa), Psychological Abstracts, Latindex, Social Sciences Citation Index	Índice de Impacto: JCR Año 2006 →.200
Seis	Martínez, B., Murgui, G., Musitu, G. y Gimeno, M.C. El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. <i>International Journal of Clinical and Health Psychology</i> . (en prensa)	Social Sciences Citation Index, Current Contents/ Social and Behavioral Sciences, PsycINFO, Scopus, EBSCO Publishing, IN-RECS, ISOC (CINDOC), PSICODOC, Psyke, Red ALyC, Latindex, Dialnet	INRECS (Área PSICOLOGÍA) Año 2005 →2.208 Incluida en el JCR (Social Sciences)

Todos los estudios siguen la estructura de los artículos de investigación y, por tanto, constan de los siguientes apartados: título, resumen y palabras clave, introducción, participantes, instrumentos, resultados, discusión y conclusiones y referencias bibliográficas. Además, en aquellos artículos redactados en español se adjunta un sumario en inglés.

Por otro lado, los seis estudios comparten diversos aspectos referidos a la metodología como la muestra, los instrumentos o las técnicas estadísticas utilizadas. Por esta razón, antes de presentar los estudios vamos a conocer con mayor profundidad el método y las técnicas de análisis de datos que han guiado los estudios.

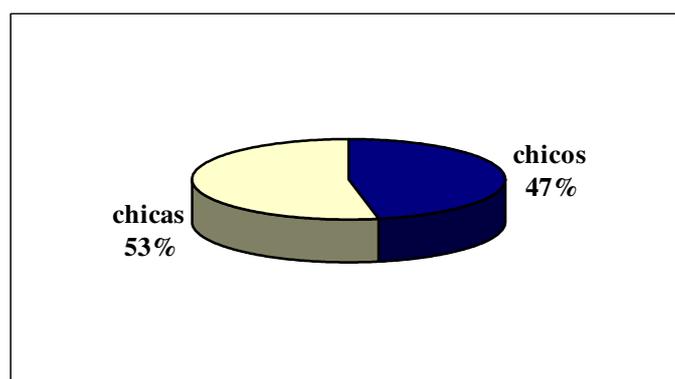
Método

Muestra

La muestra total de la presente tesis está compuesta por un total de 1068 adolescentes escolarizados en cuatro centros educativos de la Comunidad Valenciana. El 47.4% de los participantes son chicos y el 52.6% son chicas, tal y como se puede observar en la siguiente tabla y gráfica de distribución de la muestra por sexos.

Distribución de la Muestra por Sexos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Chicos	500	46,8	47,4
	Chicas	555	52	52,6
	Total	1055	98,8	100
Perdidos		13	1,2	
	Total	1068	100	



Estos adolescentes tienen edades comprendidas entre los 11 y los 16 años, con una edad media de 13.7 y una desviación típica de

1.6. En la siguiente tabla se presenta la distribución de la muestra por edades.

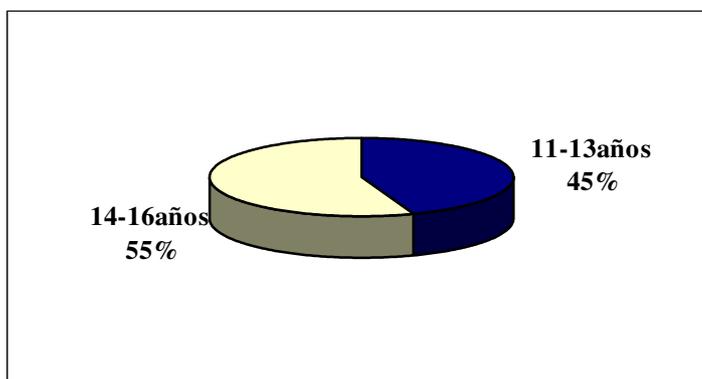
Distribución de la Muestra por Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	11	103	9,6	9,7
	12	184	17,2	17,3
	13	196	18,4	18,4
	14	203	19	19,1
	15	222	20,8	20,9
	16	155	14,5	14,6
	Total	1063	99,5	100
Perdidos		5	0,5	
Total		1068	100	

En algunos estudios (Uno, Dos y Seis) se han efectuado análisis estadísticos en función de la edad; para ello se dividió la muestra en dos grupos de edad establecidos que corresponden con la adolescencia temprana (de 11 a 13 años) y la adolescencia media (de 14 a 16 años). En esta tabla y gráfico se refleja la distribución de la muestra por grupos de edad.

Distribución de la Muestra por Grupos de Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	11-13	483	45,2	45,4
	14-16	580	54,3	54,6
	Total	1063	99,5	100
Perdidos		5	0,5	
Total		1068	100	



Por otra parte, en algunos estudios (Cuatro y Cinco) se ha establecido como criterio de selección de la muestra *Con quién vive el sujeto* y se han seleccionado a aquellos adolescentes que viven con el padre y con la madre. Como se puede observar en la tabla y en el gráfico siguiente, el 90,1% de los participantes informan vivir con ambos padres.

*Distribución de la Muestra por Tipo de Familia
(con quién vive el sujeto)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Padre y Madre	662	89,9	90,1
	Madre	52	7,1	7,1
	Padre	7	1	1
	Otros familiares	8	1,1	1,1
	Otras personas	6	0,8	0,8
	Total	735	99,9	100
Perdidos		1	0,1	
Total		736	100	

Por último, presentamos una tabla con la distribución de los participantes por curso académico. Han participado alumnos de 6º de Primaria y de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO.

Distribución de la Muestra por Curso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	6 PRIMARIA	210	19,7	19,7
	1 ESO	160	15	15
	2 ESO	204	19,1	19,1
	3 ESO	262	24,5	24,5
	4 ESO	232	21,7	21,7
	Total	1068	100	100
	Total	1068	100	100

Instrumentos

En este apartado se describen los instrumentos utilizados en la evaluación de las variables de la presente investigación[♦]. Puesto que en los estudios que componen la presente tesis se ofrece una descripción más detallada de las medidas y de los cuestionarios utilizados, en este apartado se recogen los datos más relevantes de cada instrumento en una ficha técnica donde constan la siguiente información: características del cuestionario, codificación (y dimensiones) y propiedades psicométricas. Además, se adjuntan referencias de algunas publicaciones que han utilizado estos instrumentos y que avalan la idoneidad y la validez de las escalas.

ESCALA DE VIOLENCIA ESCOLAR

Características del cuestionario

Nombre: Escala de Violencia Escolar

Autor: Grupo LISIS. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología.

Nº de ítems: 19 *Tiempo aproximado de aplicación* 7 minutos.

Población a la que va dirigida: Desde los 11 hasta los 20 años.

Codificación

Conducta Violenta/Disruptiva: ítem 1+ 2+ 3+ 4+ 5+ 6 + 7 + 8 + 9 + 10 + 11 + 12+ 13

Victimización: ítem 14 + 15 + 16 + 17 + 18 + 19

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: La fiabilidad de la escala global según el alpha de Cronbach es de .87. La fiabilidad de las dimensiones es la siguiente: Conducta Violenta/Disruptiva (.84) y Victimización (.82).

Validez: La dimensión victimización muestra correlaciones positivas con la presencia de sintomatología depresiva y de estrés percibido. La dimensión conducta violenta correlaciona negativamente con la actitud positiva hacia la autoridad, la autoestima familiar y el apoyo familiar.

[♦]En el Anexo II del CD adjunto se encuentra una copia de los instrumentos que se describen en este apartado.

Publicaciones

- Estévez, E., Lila, M., Herrero, J., Musitu, G. y Martínez, B. (2002). Conductas disruptivas y violentas en adolescentes: un análisis en función del sexo y la edad. *Psicología de la Infancia y de la Adolescencia. Nuevos retos, nuevas respuestas*, 1, 249-257.
- Estévez, E., Llinares, L., Cava, M.J. y Martínez, B. (2002). Conducta disruptiva y actitud hacia la autoridad institucional en adolescentes: el rol de la escuela. *IV Congreso Estatal de Escuelas de Trabajo Social*. Alicante.
- Estévez, E., Emler, N. y Musitu, G. (en prensa). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2005). Padres y profesores: un análisis de su influencia en la configuración de la actitud hacia la autoridad institucional en adolescentes y su comportamiento en la escuela. *III Congreso Anual FAD: Ser Adolescente Hoy*. Madrid.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Estévez, E., Musitu, G. y Martínez, B. (2004). The effect of violence and victimization at school on distress: the role of parents and teachers. *IX Conference of the European Association for Research on Adolescence*. Oporto (Portugal).
- Herrero, J., Estévez, E. y Musitu, G. (2006). Deviant behavior and victimization at school: exploring the role of parents and teachers in adolescent psychological distress. *Journal of Adolescence*, 29 (5), 671-690.

ESCALA DE SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA

Características del cuestionario

Nombre: Center of Epidemiological Studies Depression Scale -CESD-

Autor: Radloff (1977). *Nº de ítems:* 20

Tiempo aproximado de aplicación: 8-10 minutos.

Población a la que va dirigida: A partir de los 18 años, también puede utilizarse en edades inferiores, siempre y cuando haya garantías de su comprensión.

Codificación

Sintomatología depresiva: ítem 1+ 2 + 3 + 5 + 6 + 7 + 8 + 10 + 11 + 12 + 14 + 15 + 16 + 17 + 19 + 20 + (20-(ítem 4 + 9 + 13 + 18))

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: La fiabilidad según el alpha de Cronbach es de .90

Validez: Correlaciona negativamente con medidas de autoestima, apoyo percibido y comunicación familiar, y positivamente con el conflicto familiar, estrés percibido, victimización en la escuela y consumo de drogas. Además, discrimina entre sexos, en el sentido de que los chicos suelen mostrar puntuaciones inferiores a las chicas.

Publicaciones

- Cava, M.J., Musitu, G. y Vera, A. (2000). Efectos directos e indirectos de la autoestima en el ánimo depresivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 17 (2), 151-161.
- Crockett, L., Randall, B., Shen, Y., Russell, S. y Driscoll, A. (2005). Measurement equivalence of the Center for Epidemiological Studies Depression Scale for Latino and Anglo Adolescents: A national study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 47-58.
- Estévez, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28 (4), 81-89.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40 (157), 183-196.
- Hankin, B.J., Mermelstein, R. y Roesch, L. (2007). Sex Differences in Adolescent Depression: Stress Exposure and Reactivity Models. *Child Development* 78 (1), 279-295.

- Herrero, J. y Meneses, J. (2006). Short Web-based versions of the perceived stress (PSS) and Center for Epidemiological Studies-Depression (CESD) Scales: a comparison to pencil and paper responses among Internet users. *Computers in Human Behavior*, 22 (5), 830-846.
- Jiménez, T.I., Murgui, S. y Musitu, G. (en prensa) Comunicación familiar y ánimo depresivo: el papel mediador de los recursos psicosociales del adolescente. *Revista Mexicana de Psicología*.
- Martínez, P., Medina, M.E. y Rivera, E. (2004). Consumo de alcohol y drogas en personal de salud: algunos factores relacionados. *Salud Mental*, 27 (6), 17-27.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12 (2), 179-192.
- Radloff, L.S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-401.
- Radloff, L.S. y Locke, B.Z. (1986). The Community Mental Health Assessment Survey and the CES-D Scale. En M. Weissman, J. Myers y C. Ross (Eds.), *Community surveys*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Radloff, L.S. (1991). The use of the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale in adolescents and young adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 149-165.
- Roberts, R.E., Lewinsohn, P.M. y Seeley, J.R. (1991). Screening for adolescent depression: A comparison of depression scales. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 58-66.
- Soliday, E., Garofalo, J.P. y Rogers, D. (2004). Expressive writing interventions for adolescents' somatic symptoms and mood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33 (4), 792-801.

ESCALA DE ESTRÉS PERCIBIDO

Características del cuestionario

Nombre: Perceived Stress Scale -PSS-

Autor: Cohen, Kamarck y Mermelstein (1983) *Nº de items:* 14

Tiempo aproximado de aplicación: 4-5 minutos.

Población a la que va dirigida: Todas las edades a partir de los 11 años.

Codificación

Estrés Percibido: item 1+ 2+ 3+ 4 + 5 + 7 + 8+ 9 + 11+ 12+ 13 + 14+ (12 - (6+10))

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: La fiabilidad según el alpha de Cronbach es de .82

Validez: Correlaciona positivamente con medidas de sintomatología depresiva, problemas de comunicación familiar y conflictos familiares, y negativamente con medidas de apoyo social y autoestima.

Publicaciones

- Cohen, S. (1986). Contrasting the hassle scale and the perceived stress scale. *American Psychologist*, 41, 716-719.
- Cohen, S., Kamarck, T. y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
- Cohen, S., Kessler, R. y Underwood Gordon, L. (Eds.) (1995). *Measuring Stress: A guide for health and social scientists*. New York: Oxford University Press.
- Cohen, S. y Williamson, G. (1988). Perceived stress in a probability sample of the United States. En S. Spacapan y S. Oskamp (Eds.): *The social psychology of health: Claremont Symposium on applied social psychology*. Newbury Park, CA: Sage.
- Engels, R.C.M.E., Frinkenauer, C. y van Kooten, D. (2006). Lying behavior, family functioning, and adjustment in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (6), 949-958.
- Estévez, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28 (4), 81-89.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimización at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40 (157), 183-196.

- González, M.T. y Landero, R. (2007). Factor structure of the Perceived Stress Scale (PSS) in a sample from Mexico. *The Spanish Journal of Psychology*, 10 (1), 199-206.
- Herrero, J. y Meneses, J. (2006). Short Web-based versions of the Perceived Stress (PSS) and Centre for Epidemiological Studies-Depression (CESD) Scales: a comparison to pencil and paper responses among Internet users. *Computers in Human Behavior*, 22 (5), 830-846.
- Mahon, N.E., Yarchesi, A., Yarchesi, T.J. y Hanks, M.M. (2007). Relations of low frustration tolerance beliefs with stress, depression, and anxiety in young adolescents. *Psychological Reports*, 100, 98-100.

ESCALA DE COMUNICACIÓN FAMILIAR

Características del cuestionario

Nombre: Parent-Adolescent Communication Scale -PACS-

Autor: Barnes y Olson (1982). *Nº de ítems:* 20

Tiempo aproximado de aplicación: 9-10 minutos.

Población a la que va dirigida: Desde los 10 hasta los 20 años.

Codificación

Comunicación abierta: ítem 1+ 2+ 3+ 6+ 7+ 8+ 9+ 14+ 16+ 17

Comunicación ofensiva: ítem 5+ 10+ 12+ 13+ 18+ 19

Comunicación evitativa: ítem 4+ 11+ 15 + 20

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: la consistencia interna de las subescalas es de .87 para comunicación abierta, .76 para comunicación ofensiva y .75 para comunicación evitativa.

Validez: La comunicación familiar abierta correlaciona positivamente con medidas de autoestima familiar y apoyo familiar, y negativamente con medidas de estrés, sintomatología depresiva y comportamiento agresivo. Estas relaciones son en sentido inverso para las dimensiones referidas a una comunicación ofensiva y evitativa.

Publicaciones

- Barnes, H.L. y Olson, D.H. (1982). Parent-adolescent communication scale. En D.H. Olson (Ed.), *Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle* (pp. 33-48). St. Paul: Family Social Science, University of Minnesota.
- Barnes, H. L. y Olson, D.H. (1985). Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child Development*, 56, 438-447.
- Cava, M.J. (2003). Comunicación familiar y bienestar psicosocial en adolescentes. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 23-27.
- Estévez, E., Emler, N. y Musitu, G. (en prensa). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*.
- Estévez, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28 (4), 81-89.

- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2005). Padres y profesores: un análisis de su influencia en la configuración de la actitud hacia la autoridad institucional en adolescentes y su comportamiento en la escuela. *III Congreso Anual FAD: Ser Adolescente Hoy*. Madrid.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimización at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40 (157), 183-196.
- Jackson, S., Bijstra, J. y Bosma, H. (1998). Adolescent's perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21, 305-322.
- Jiménez, T.I., Lehalle, H., Murgui, S. y Musitu, G. (2007). Le rôle de la communication familiale et de l'estime de soi dans la délinquance adolescente. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 20, 5-26.
- Jiménez, T.I., Musitu, G. y Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*, 36(2), 181-195.
- Jiménez, T.I., Murgui, S. y Musitu, G. (en prensa) Comunicación familiar y ánimo depresivo: el papel mediador de los recursos psicosociales del adolescente. *Revista Mexicana de Psicología*.
- Jiménez, T.I., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Funcionamiento y comunicación familiar y consumo de sustancias en la adolescencia: el rol mediador del apoyo social. *Revista de Psicología Social*, 21 (1), 21-34.
- Lambert, S.F. y Cashwell, C.S. (2004). Preteens talking to parents: perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal*, 12, 122-128.
- Perosa, L.M. y Perosa, S.L. (2001). Adolescent perceptions of adaptability and communication: revisiting the circumplex model. *The Family Journal*, 9 (4), 407-419.
- Wallenius, W., Punamaki, R-L. y Rimpelä, A. (2007). Digital game playing and direct and indirect aggression in early adolescence: the roles of age, social intelligence, and parent-child communication. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 325-336.

ESCALA DE ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS MARITALES

Características del cuestionario

Nombre: Cuestionario de Estrategias de Resolución de Conflictos Maritales.

Autor: Grupo LISIS. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología.

Nº de ítems: 6 *Tiempo aproximado de aplicación:* 2-3 minutos.

Población a la que va dirigida: Desde los 10 hasta los 20 años.

Codificación

Agresión verbal: ítem 1+ 2

Agresión física: ítem 3+ 4

Ruptura de la relación: ítem 5 + 6

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: Los coeficientes de fiabilidad de las subescalas son .85 para agresión física, .80 para agresión verbal y .82 para ruptura de la relación. La fiabilidad de la escala total es de .83.

Validez: Correlaciona negativamente con medidas de autoestima familiar y positivamente con medidas de sintomatología depresiva.

Publicaciones

- Estévez, E. (2002). *Conductas disruptivas y violentas en la escuela, y actitud hacia la autoridad institucional: un análisis en función de variables sociodemográficas con población adolescente*. Trabajo de Investigación. Facultad de Psicología. Universitat de València. Director: Gonzalo Musitu.
- Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T. (2003). Características del sistema familiar de adolescentes rechazados y populares en la escuela. *Encuentros de Psicología Social*, 1 (1), 68-71.
- Martínez, B. (2002). *Conductas disruptivas y violentas y actitud hacia la autoridad institucional: un análisis en función de variables familiares y escolares*. Trabajo de Investigación. Facultad de Psicología. Universitat de València. Director: Gonzalo Musitu.

ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE AUTOESTIMA

Características del cuestionario

Nombre: Escala Multidimensional de Autoconcepto -AFA-.

Autores: Musitu, García y Gutiérrez (1994).

Nº de ítems: 24 *Tiempo aproximado de aplicación:* 10 minutos.

Población a la que va dirigida: Desde los 11 años hasta los 20 años.

Codificación

Autoestima Familiar: ítem 4+ 8+ 12+ 16+ 20+ 24

Autoestima Escolar: ítem 1+ 5+ 9+ 13+ 17+ 21

Autoestima Social: ítem 2+ 6+ 10+ 18+ 19+ 22

Autoestima Emocional: ítem 3+ 7+ 11+ 14+ 15+ 23

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: La fiabilidad de las dimensiones es de .79 para autoestima familiar, .86 para autoestima escolar, .79 para autoestima social y .72 para autoestima emocional. La consistencia temporal, calculada en dos periodos temporales de 3 y 6 meses (test-retest), ha sido de .66 para el primer periodo y .59 para el segundo.

Validez: La autoestima familiar y la escolar correlacionan negativamente con el conflicto familiar, los problemas de comunicación familiar, los problemas de comportamiento, rendimiento escolar y el consumo de sustancias, la presencia de sintomatología depresiva y el estrés percibido. Por otro lado, estas dos dimensiones correlacionan positivamente con el apoyo parental y medidas de ajuste escolar.

Publicaciones

- Amezcúa, J.A. y Fernández, E. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iber Psicología*, 5, 1-6.
- Elosúa, P. (2005). Evaluación progresiva de la invarianza factorial entre las versiones original y adaptada de una escala de autoconcepto. *Psicothema*, 17 (2), 356-362.
- Estévez, E., Emler, N., Musitu, G. (en prensa). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*.
- Estévez, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28 (4), 81-89.

- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Garaigordobil, M. (2005). Conducta antisocial durante la adolescencia: correlaciones socioemocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología Conductual*, 13 (2), 197-215.
- Jiménez, T.I., Lehalle, H., Murgui, S. y Musitu, G. (2007). Le rôle de la communication familiale et de l'estime de soi dans la délinquance adolescente. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 20, 5-26
- Jiménez, T.I., Murgui, S. y Musitu, G. (en prensa) Comunicación familiar y ánimo depresivo: el papel mediador de los recursos psicosociales del adolescente. *Revista Mexicana de Psicología*.
- Jiménez, T.I., Musitu, G. y Murgui, S. (en prensa). Funcionamiento familiar y consumo de sustancias en adolescentes: el rol mediador de la autoestima. *International Journal of Clinic and Health Psychology*.
- Lila, M.S., Musitu, G. y Buelga, S. (2000). Adolescentes colombianos y españoles: Diferencias, similitudes y relaciones entre la socialización familiar, la autoestima y los valores. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32, 301-319.
- Martínez, B., Llinares, L., Cava, M.J. y Estévez, E. (2002). Influencia del apoyo social y de la autoestima en las conductas delictivas y la actitud hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Actas del IV Congreso Estatal de Escuelas de Trabajo Social* (pp. 1019-1042). Alicante.
- 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. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1994). *AFA: Autoconcepto Forma-A*. Madrid: TEA Ediciones.

ESCALA DE APOYO SOCIAL PERCIBIDO

Características del cuestionario

Nombre: Relational Support Inventory -RSI-

Autor: Scholte, van Lieshout y van Aken (2001).

Adaptación: Grupo LISIS. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología.

Nº de ítems: 27 *Tiempo aproximado de aplicación:* 10-15 minutos.

Población a la que va dirigida: Desde los 11 años hasta los 20 años.

Codificación

Se evalúan las dimensiones de apoyo emocional, respeto por la autonomía, apoyo informacional y convergencia de metas que el adolescente percibe del padre, de la madre, del hermano/a, del mejor amigo, de otro adulto significativo y del novio.

Apoyo Emocional (ítem 1 + 10 + 19 + 15 + 23 (24 - (ítem 5+ 6 + 14+ 24))

Respeto por la autonomía (ítem 2 + 11 + 20 + (18 - (ítem 7 + 16 + 25))

Apoyo informacional (ítem 12 + 21 + (24 - (ítem 3 + 8 + 17 + 26))

Convergencia de metas (ítem 13 + 9 + 18 + (18 - (ítem 4 + 22 + 27))

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: La fiabilidad de las dimensiones es de .83 para apoyo del padre, de la madre y del hermano, .94 para apoyo del amigo/a y .97 para apoyo del novio/a.

Validez: El apoyo parental correlaciona positivamente con la comunicación familiar abierta, con medidas de ajuste, con la autoestima familiar y escolar, y negativamente con el conflicto familiar y la sintomatología depresiva. El apoyo del amigo muestra relaciones positivas con la autoestima social.

Publicaciones

- Branje, S.J.T., van Aken, M.A.G. y van Lieshout, C.F.M. (2002). Relational support in families with adolescents. *Journal of Family Psychology, 16*, 351-362.
- Branje, S.J.T., van Lieshout, C.F.M., van Aken, M.A.G. y Haselager, G.J.T. (2004). Perceived support in sibling relationships and adolescent adjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45* (8), 1385-1396.
- Branje, S.J.T., van Lieshout, C.F.M. y van Aken, M.A.G. (2005). Relations between agreeableness and perceived support in family relationships: Why nice people are not always supportive. *International Journal of Behavioral Development, 29*, 120-128.

- Jiménez, T.I., Murgui, S. y Musitu, G. (en prensa) Comunicación familiar y ánimo depresivo: el papel mediador de los recursos psicosociales del adolescente. *Revista Mexicana de Psicología*.
- Jiménez, T.I., Musitu, G. y Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*, 36 (2), 181-195.
- Jiménez, T.I., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Funcionamiento y comunicación familiar y consumo de sustancias en la adolescencia: el rol mediador del apoyo social. *Revista de Psicología Social*, 21 (1), 21-34
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12 (2), 179-192.
- Scholte, R.H.J., van Lieshout, C.F.M. y van Aken M.A.G. (2001). Perceived relational support in adolescence: dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 71-94.
- van Aken M.A.G., van Lieshout C.F.M., Scholte R.H.J. y Branje S.J.T. (1999). Relational support and person characteristics in adolescence. *Journal of Adolescence*, 22, 819-33.
- van Lieshout, C.F.M. y van Aken, M.A.G. (2001). Perceived relational support in adolescence: dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research in Adolescence*, 11, 71-94.

ESCALA DE EVENTOS Y CAMBIOS VITALES

Características del cuestionario

Nombre: Adolescent-Family Inventory of Life Events and Changes -A-FILE-

Autor: McCubbin y Thompson (1991).

Adaptación: Grupo LISIS. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología.

Nº de ítems: 50 *Tiempo aproximado de aplicación:* 15-20 minutos.

Población a la que va dirigida: Desde los 11 años hasta los 20 años.

Codificación

Eventos vitales estresantes: se contabiliza la presencia (1) o ausencia (0) de cada suceso y se obtiene una suma total. La puntuación en eventos vitales estresantes corresponde al sumatorio de eventos que los sujetos afirman haber vivido en los últimos seis, doce o veinticuatro meses, dependiendo de los objetivos del trabajo.

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: El listado de eventos vitales está configurado por elementos que son independientes entre sí, por lo que no presenta una estructura estadística determinada.

Validez: La presencia elevada de eventos y cambios vitales correlaciona negativamente con medidas de autoestima y positivamente con medidas de depresión, consumo de sustancias y problemas de conducta.

Publicaciones

- Bartle-Haring, S., Rosen, K.H. y Stith, S.M. (2002). Emotional reactivity and psychological distress. *Journal of Adolescent Research*, 17, 568-585.
- DeMarco, R., Ford-Gilboe, M., Friedemann, M., McCubbin, H.I. y McCubbin, M.A. (2000). Stress, coping, and family health. En V.H. Rice (Ed.) *Handbook of Stress, Coping and Health* (pp. 295-332). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hernández, A. (1996). *Familia y Adolescencia: Indicadores de Salud*. Washington, DC: Organización Mundial de la Salud, Kellogg Foundation.
- McCubbin, H.I. y Thompson, A.I. (1987). Family stress theory and assesment: The T-Double ABCX Model of Family Adjustment and Adaptation. En H. McCubbin y A. Thompson (Eds.), *Family assessment for research and practice* (pp. 1-32). Madison: University of Wisconsin.
- McCubbin, H.I. y Thompson, A.I. (1991). *Family assessment inventories for research and practice*. Madison: University of Wisconsin.

ESCALA DE ACTITUD HACIA LA AUTORIDAD

Características del cuestionario

Nombre: Attitude towards Institutional Authority Scale.

Autor: Reicher y Emler (1985).

Adaptación: Equipo LISIS. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología.

Nº de ítems: 20 *Tiempo aproximado de aplicación:* 5-10 minutos.

Población a la que va dirigida: Desde los 11 años hasta los 20 años.

Codificación

Actitud positiva hacia la transgresión (ítem 11+ 12+ 14)

Actitud positiva hacia la autoridad escolar y la escuela (ítem 4+ 10) + (15- (ítem + 18))

Percepción de injusticia (ítem 2+ 8+ 16+ 17+ 20) + (10- (ítem 3+ 6))

Minusvaloración de los estudios (ítem 1+ 9+ 19) + (15 - (ítem 7+ 13+ 15))

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: La fiabilidad de estas subescalas es de .77 para actitud positiva hacia la transgresión, .73 para actitud positiva hacia la autoridad escolar y la escuela, .72 para percepción de injusticia y .71 para minusvaloración de los estudios.

Validez: Todas las dimensiones excepto la actitud positiva hacia la escuela muestran correlaciones positivas con la implicación en conductas disruptivas y violentas y negativas con medidas de integración escolar y rendimiento académico. Además, este instrumento discrimina entre sexos en la medida en que los chicos suelen presentar puntuaciones más elevadas que las chicas en actitud positiva hacia la transgresión de normas, percepción de injusticia e indiferencia hacia los estudios.

Publicaciones

- 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. *Psicothema*, 18 (3), 367-373.
- Emler, M. y Reicher, S. (1987). Orientations to institutional authority in adolescence. *Journal of Moral Education*, 16, 108-116.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.
- Estévez, E., Emler, N. y Musitu, G. (en prensa). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*.

- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2005). Padres y profesores: un análisis de su influencia en la configuración de la actitud hacia la autoridad institucional en adolescentes y su comportamiento en la escuela. *III Congreso Anual FAD: Ser Adolescente Hoy*. Madrid.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (en prensa). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*.
- Musitu, G., Estévez, E., Martínez, B. y Murgui, S. (2004). Clima familiar, actitudes hacia la autoridad institucional y conductas violentas en la escuela durante la adolescencia. *I Jornadas de Educación: Violencia Escolar y Salud Infantil*. Lisboa (Portugal).
- Reicher, S. y Emler, N. (1985). Delinquent behavior and attitudes to formal authority. *British journal of Social Psychology*, 3, 161-168.

ESCALA DE EVALUACIÓN DEL PROFESOR

Características del Cuestionario

Nombre: Escala de Evaluación del Profesor.

Adaptación: Grupo LISIS. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología.

Nº de ítems: 3 *Tiempo aproximado de aplicación:* 1-2 minutos para la evaluación de cada alumno

Población a la que va dirigida: Profesores

Codificación

Evalúa el grado de integración escolar del alumno (ítem 1), el rendimiento escolar actual del alumno (ítem 2), nivel de esfuerzo del alumno (ítem 3), expectativas de éxito académico (ítem 4), comportamiento del alumno en el aula (ítem 5) y la relación profesor-alumno (ítem 6). La escala de medida va de 1 (muy malo) a 10 (muy bueno).

Índice general de Ajuste escolar: (ítem 1+ 2+ 3+ 4+ 5+ 6)

Propiedades Psicométricas

Fiabilidad: La fiabilidad de la escala según el alpha de Cronbach toma valores que van de .76 a .94

Validez: Presenta correlaciones positivas con medidas de autoestima escolar y en sentido contrario con la actitud negativa hacia la escuela y los estudios y con los problemas de conducta.

Publicaciones

- Cava, M.J. y Musitu, G. (1999). Percepción del profesor y estatus sociométrico en el grupo de iguales. *Información Psicológica*, 71, 60-65.
- Estévez, E., Emler, N., Musitu, G. (en prensa). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimización at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40 (157), 183-196.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2005). Padres y profesores: un análisis de su influencia en la configuración de la actitud hacia la autoridad institucional en adolescentes y su comportamiento en la escuela. *III Congreso Anual FAD: Ser Adolescente Hoy*. Madrid.

- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Estévez, E., Musitu, G. y Martínez, B. (2004). Padres y Profesores: ¿Cómo influyen en el ajuste psicosocial del adolescente? *VIII Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia: Violencia y Juventud*. Valencia.
- Herrero, J., Estévez, E. y Musitu, G. (2006). Deviant behavior and victimización at school: exploring the role of parents and teachers in adolescent psychological distress. *Journal of Adolescence* 29 (5), 671-690.

CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO

Características del Cuestionario

Nombre: Cuestionario Sociométrico

Nº de ítems: Son definidos por el propio investigador. Habitualmente, los criterios sobre los que se pide al estudiante que establezca sus preferencias y rechazos hacia sus compañeros son: “compañero de grupo” y “simpatía”.

Tiempo aproximado de aplicación: 5-10 minutos.

Población a la que va dirigida: A partir de los 11-12 años.

Codificación

Mediante programas informáticos se analiza la estructura básica de relaciones del grupo. Estos programas indican el estatus de cada sujeto en el grupo y establecen tipos sociométricos en función de su mayor o menor estatus. De este modo, se distingue entre los sujetos de estatus medio, los populares o líderes, los rechazados, los controvertidos y los marginados o aislados. De modo complementario, se calcula un índice global de preferencia social.

Además, se puede elaborar un índice global de preferencia social, que permite conocer la aceptación de los sujetos sin establecer los tipos sociométricos.

Propiedades Psicométricas

Fiabilidad: La fiabilidad test retest en muestras de niños de entre 9 y 12 años toma valores de entre .38 a .56, en un intervalo de cuatro semanas. Con muestras de mayor edad la técnica sociométrica resulta más fiable con valores que van de .46 a .88, en un intervalo de tres meses. La fiabilidad test-retest del cuestionario es elevada en adolescentes. Otros autores han obtenido índices de fiabilidad test-retest de .77 para las nominaciones positivas y .97 para las negativas. El coeficiente de fiabilidad medio para la aceptación y el rechazo de .72 y .70 respectivamente.

Validez: El estatus social evaluado mediante el cuestionario sociométrico correlaciona con la percepción del profesor del grado de integración escolar del alumno, con medidas de competencia social, de conducta prosocial y antisocial, de autoestima y depresión. El bajo estatus, o el rechazo, muestra correlaciones positivas con la violencia escolar y la autoestima social, y negativas con el ajuste escolar, la satisfacción escolar y la autoestima.

Publicaciones

- Asher, S.R., Singleton, L.C., Tinsley, B.R. y Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology*, 15, 443-444.

- Buhs, E.S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology, 43*, 407-424.
- Coie, J.D., Dodge, K.A. y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*, 557-570.
- 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*, 417-434.
- Estévez, E., Emler, N., Musitu, G. (en prensa). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*.
- Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T. (2003). Características del sistema familiar de adolescentes rechazados y populares en la escuela. *Encuentros de Psicología Social, 1* (1), 68-71.
- Hatzichristou, C. y Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development, 67*, 1085– 1102.
- Harrist, A.W., Zaia, A.F., Bates, J.E., Dodge, K.A. y Pettit, G.S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development, 68*, 278–294.
- Hecht, D.B., Inderbitzen, H.M. y Bukowski, A. L. (1998). The relationship between peer status and depressive symptoms in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 26*, 153-160.
- Jiang, L. y Cillessen, A.H.N. (2005). Stability of continuous measures of sociometric status: a meta-analysis. *Developmental Review, 25*, 1-25.
- Ladd, G.W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior and psychological maladjustment from ages 5 to 12: an examination of four predictive models. *Child Development, 77* (4), 822-846.
- Patterson, C.J. Kuppensmidt, J.B. y Griesler, P.C. (1990). Children's perceptions of self and of relations with others as a function of sociometric status. *Child Development, 61*, 1335-1349.

Procedimiento

Todos los adolescentes que participaron en la investigación cursaban estudios de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) en cuatro centros de la Comunidad Valenciana (provincias de Valencia y Alicante) en el momento de la aplicación de los instrumentos. La selección de estos centros fue aleatoria. En la primera fase de la investigación se establecieron diversos contactos con el equipo directivo de los centros educativos seleccionados, con el propósito de presentar la investigación y de proponerles su participación voluntaria en la misma, con el compromiso de presentar los principales resultados obtenidos en el centro. Uno de los centros declinó su participación en el estudio, por lo que se seleccionó un nuevo centro siguiendo el procedimiento anterior.

Una vez obtenido el consentimiento del equipo directivo, se siguió el mismo procedimiento en cada uno de los centros. En primer lugar, se realizó una reunión informativa con el resto del profesorado con una triple finalidad: (1) dar a conocer los objetivos y el alcance de la investigación, (2) solicitar su participación voluntaria y (3) presentar a los investigadores encargados de la supervisión de todo el proceso de administración de los instrumentos. Todos los profesores participaron de forma voluntaria y no remunerada en el estudio. Paralelamente, se contactó con la Asociación de Madres y Padres de Alumnos del centro (AMPAS) para explicarles la investigación y solicitar su consentimiento acerca de la participación de sus hijos en el estudio, con el compromiso de transmitirles posteriormente los principales resultados obtenidos y las posibles estrategias de intervención desde la familia. Para ello, se remitió a los padres una carta explicativa en la que se pedía por escrito su consentimiento. En segundo lugar, y una vez obtenidos los permisos del equipo directivo y de los padres, se acordó un calendario para la aplicación de los instrumentos en las aulas en una hora regular de clase.

El tercer paso consistió en la administración de la batería de instrumentos a los adolescentes en las aulas. La aplicación de los instrumentos fue coordinada y supervisada en todo momento por

investigadores previamente entrenados, sin la presencia de los profesores. En primer lugar, estos investigadores explicaron a los participantes la trascendencia del estudio, subrayando el carácter voluntario y anónimo de su participación. A continuación, se entregó a cada uno de los alumnos un cuadernillo con todos los instrumentos grapados y un listado de clase para responder al cuestionario sociométrico utilizando números en lugar de los nombres de los compañeros. Seguidamente se explicó cómo cumplimentar cada uno de los cuestionarios. Finalmente, se dio permiso a los alumnos para empezar a cumplimentar los cuestionarios. Al menos dos investigadores permanecieron en el aula durante la aplicación de los instrumentos para resolver las dudas de los alumnos y supervisar el proceso. Una vez cumplimentados los cuestionarios, los alumnos entregaron el cuadernillo a los investigadores, quienes lo introdujeron en un sobre; cuando se entregaron todos los cuadernillos se cerró el sobre en presencia de los alumnos y se escribió el nombre del colegio, el curso y el número de alumnos del aula.

Por último, se entregó a los tutores una lista numerada de alumnos de su clase para que completaran el cuestionario de Evaluación del profesor del ajuste escolar del alumno. Los cuestionarios cumplimentados se introdujeron en otro sobre siguiendo el procedimiento utilizado con los alumnos.

Estrategia de Análisis de Datos

Para analizar los datos de los estudios que componen este trabajo se realizaron análisis correlacionales con el propósito de explorar la relación entre las variables objeto de estudio. Una vez observadas estas relaciones bivariadas, se optó por la utilización de técnicas de análisis de datos multivariadas. El análisis multivariante hace referencia, en su sentido más amplio, a todos aquellos métodos estadísticos que analizan simultáneamente medidas múltiples de las variables objeto de investigación (Hair et al., 1999). En la presente tesis se han utilizado dos técnicas multivariantes que vamos a explicar a continuación: el análisis multivariante de la varianza (MANOVA) y el modelo de ecuaciones estructurales (SEM).

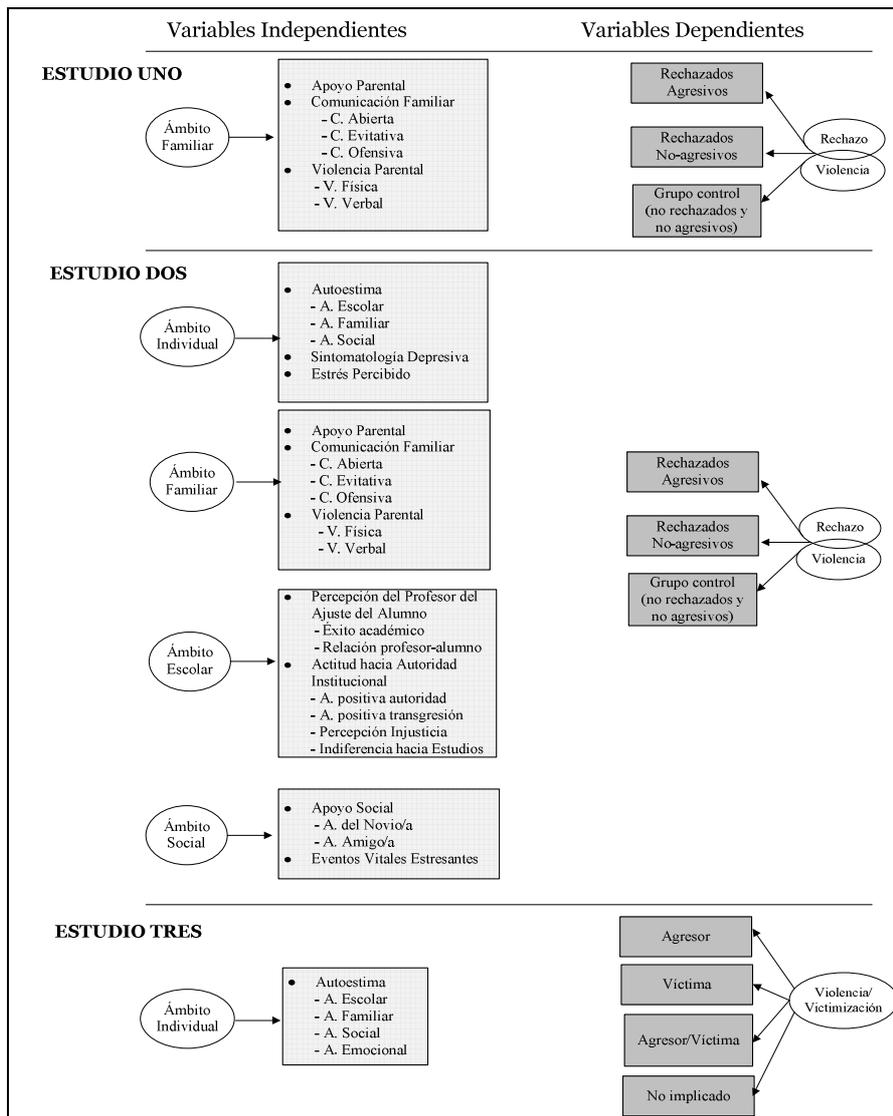
Tipo de Análisis utilizado en los Estudios

ESTUDIO	TIPO DE ANÁLISIS
Uno	Análisis Multivariante de la Varianza
Dos	Análisis Multivariante de la Varianza
Tres	Análisis Multivariante de la Varianza
Cuatro	Modelos de Ecuaciones Estructurales
Cinco	Modelos de Ecuaciones Estructurales
Seis	Modelos de Ecuaciones Estructurales

En los tres primeros estudios se utilizó como técnica de análisis de datos el *Análisis Multivariante de la Varianza*. Esta técnica de dependencia se utiliza para medir las diferencias de dos o más variables dependientes continuas a través de los grupos configurados por el conjunto de variables independientes categóricas, a partir de la comparación de las medias obtenidas por cada uno de ellos en las variables dependientes. En síntesis, el MANOVA, al igual que el ANOVA, es una técnica de inferencia estadística que se utiliza para contrastar la significación estadística de las diferencias entre los grupos, considerando como hipótesis nula la igualdad de las medias comparadas. En el cuadro siguiente se recogen las variables

dependientes e independientes consideradas en los estudios Uno, Dos y Tres.

Variables de Estudios que utilizan MANOVA



Como venimos diciendo, el MANOVA, al igual que otras técnicas multivariadas, permite al investigador analizar la relación simultánea entre diversas variables dependientes e independientes. Sin embargo, esta técnica nos permite estudiar sólo una relación al mismo tiempo, pese a que se puedan considerar dos o más variables independientes, por lo cual esta técnica no es útil cuando se pretende examinar más de una relación conjunta o combinada entre variables dependientes e independientes. Para responder a este tipo de cuestiones se recomiendan técnicas que permitan examinar al mismo tiempo una serie de relaciones de dependencia, como el *Modelo de Ecuaciones Estructurales* (SEM).

Esta técnica resulta especialmente recomendable cuando una variable independiente es, a su vez, una variable dependiente en otras relaciones de dependencia, creándose de este modo una multiplicidad de relaciones interconectadas que actúan de modo simultáneo. La utilidad de esta técnica radica en que permite a los investigadores analizar diversas relaciones al mismo tiempo de un modo exhaustivo, lo que da la posibilidad de realizar análisis más sistemáticos y holísticos.

Para poder calcular este tipo de relaciones el SEM estima diferentes ecuaciones de regresión múltiple, distintas pero interrelacionadas, especificadas por el investigador en función de los referentes teóricos, de la experiencia previa o de los objetivos de investigación. Estas relaciones propuestas configuran las diferentes ecuaciones de regresión establecidas para las variables dependientes. Además, estas ecuaciones se pueden calcular tanto con *variables manifiestas*, aquellas que se recogen en los diferentes procedimientos de obtención de datos, como con *variables latentes*, concepto no observado que se mide a través de la combinación de variables observables. Precisamente la incorporación de variables latentes resulta una característica de gran utilidad desde el punto de vista teórico, puesto que permite una mejor representación de conceptos difícilmente evaluables de un modo directo, pero también estadístico, ya que fortalece las correlaciones entre las variables y tiene en cuenta el error de medida.

Los modelos de ecuaciones estructurales han devenido una de las técnicas multivariadas más utilizadas en ciencias sociales, puesto que, en definitiva, permite captar la multicausalidad de la mayor parte de los objetos de estudio de este tipo de ciencias. No obstante, algunos investigadores han criticado su utilización para responder a preguntas de investigación relativamente simples (Hoyle, 1995; Waterman, 2005). En nuestro caso, consideramos que la utilización de esta técnica es apropiada en los distintos estudios de la presente investigación, ya que nos ha permitido analizar de un modo conjunto las interconexiones entre las variables seleccionadas a partir de planteamientos teóricos previos. En los estudios Cuatro, Cinco y Seis se han utilizado modelos de ecuaciones estructurales con el programa EQS (Bentler, 1995). En la siguiente tabla se presentan las variables manifiestas y latentes consideradas en cada uno de los estudios y la variable dependiente final.

Variables de Estudios que utilizan SEM

	Variables observables	Variables latentes	Variable dependiente final
<i>Estudio Cuatro</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apoyo padre ▪ Apoyo de la madre ▪ Autoestima social ▪ Violencia escolar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conflicto Marital - Violencia física y verbal - Ruptura de la relación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ajuste Escolar - Status sociométrico - Percepción del profesor
<i>Estudio Cinco</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicación inductiva padre ▪ Comunicación inductiva madre ▪ Autoestima social ▪ Violencia escolar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conflicto Marital - Violencia física y verbal - Ruptura de la relación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ajuste Escolar - Status sociométrico - Percepción del profesor
<i>Estudio Seis</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apoyo del padre ▪ Apoyo de la madre ▪ Aut. familiar ▪ Autoestima escolar ▪ Percepción de injusticia en la escuela ▪ Minusvaloración de los estudios 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Violencia Escolar - Conducta disruptiva - Agresión Verbal - Agresión Física

Estudio Uno[♦]

En este primer estudio se pretende analizar las diferencias en las relaciones familiares entre rechazados agresivos, rechazados no agresivos y un grupo control compuesto por adolescentes aceptados que no participan en actos violentos. Se parte de la hipótesis de que los adolescentes rechazados agresivos van a informar de unas relaciones familiares más problemáticas: menor apoyo parental, más problemas de comunicación y mayor utilización de la violencia entre los cónyuges como modo de resolución de conflictos.

Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar

Resumen

El objetivo principal del presente estudio es analizar las diferencias en las relaciones familiares (apoyo parental, comunicación familiar y violencia parental) entre adolescentes rechazados por su grupo de iguales que se implican en conductas violentas en la escuela (rechazados agresivos), adolescentes rechazados que no participan en comportamientos violentos en la escuela (rechazados no-agresivos) y adolescentes no-rechazados y no-agresivos (grupo control). Los participantes del estudio fueron 843 adolescentes de entre 11 y 16 años (edad media: 13.7), de los cuales el 47% son chicos y el 53% chicas, escolarizados en cuatro centros de la Comunidad Valenciana. Los instrumentos utilizados fueron los siguientes: el Inventario de

[♦] Comunicación presentada como: Martínez, B., Estévez, E., Moreno, D. y Musitu, G. (2005). Relaciones familiares y aceptación social en la adolescencia. *IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación*. Alcalá de Henares (Madrid).

Publicado como: Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 335-344.

Los autores aparecen en orden alfabético.

Apoyo Relacional -RSI-, el Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar (CECF), una Escala de Violencia Parental, una Escala de Violencia Escolar y el Cuestionario Sociométrico. Los resultados mostraron que los rechazados agresivos informaron de un menor apoyo parental, una mayor utilización de la violencia física y verbal entre sus padres, así como una comunicación más ofensiva y de evitación, en comparación con los rechazados no-agresivos y el grupo control. Además, los rechazados no-agresivos percibieron menor apoyo de sus padres, en comparación con el grupo control. Los resultados destacan el papel que desempeñan las relaciones familiares en la interacción social del adolescente con su grupo de iguales.

Palabras clave: Comunicación familiar, violencia parental, apoyo parental, rechazo escolar, violencia escolar.

Family relationships, peer rejection, and school violence

Summary

Research on peer rejection has traditionally focused on the close link between the fact of being rejected by peers and being involved in violent behaviours at school. However, more recent studies suggest that not all rejected students are aggressive and that not all aggressive students are rejected by their peers. Two subgroups of rejected students have been identified: aggressive rejected and non-aggressive rejected students. Approximately 40-50% of rejected students shows an aggressive behavioural profile, while the other half are passive, shy, and do not exhibit aggressiveness at school. Results from prior studies suggest that differences among these two subgroups of rejected students may exist in the personal, family, school, and social domains (Ladd, 1999). The current study addressed to analyse differences between aggressive and non-aggressive rejected students on family domain.

Previous research has shown the interdependence between quality of family environment and adolescent psychosocial

adjustment. For instance, parents using dysfunctional strategies for solving marital conflicts, such as physical and verbal violence, increase the probability of their children replicating these strategies in other social relationships, which may lead to the development of behavioural problems, as well as to avoiding social situations, which is in turn related to peer rejection. Moreover, adolescent's perception of low parental support is associated to both peer rejection and behavioural problems, since parental support provides useful experiences that help children to interiorize social skills that can later generalise during interactions with peers. Also, family communication plays an important role in peer relationships, in particular, it has been documented that adolescents reporting a positive communication with their parents tend to be more socially accepted by their peers, whereas the perception of an offensive and negative parent-child communication has been related to rejection by peers and aggressiveness at school.

Despite the fact that several studies have shown the link between family variables, peer rejection and violent behaviour, research focused on analyzing differences between aggressive and non-aggressive rejected students is really scant up to the moment. More investigation is needed if we are to examine whether aggressive and non-aggressive rejected students present a particular and different profile regarding their family relationships, as compared to socially accepted adolescents. Taking into account all these findings, the current study aimed to analyze differences between aggressive and non-aggressive rejected adolescents in parental support, family communication, and parents' using physical and verbal violence as strategies for solving marital conflicts. It was hypothesized that rejected students, compared to non-rejected students, would report lower parental support, more problems of family communication and higher levels of parental violence. It was also expected that aggressive rejected would show the lowest scores in parental support and family communication, and the highest scores in parental violence, that is to say, the most negative family profile.

Participants in the study were 1068 Spanish adolescents studying in four state schools of the Valencian Community (Spain). Since some variables are focused on marital dynamics, we decided to

only consider adolescents living with both parents. The final sample was composed of 843 adolescents of both sexes (47% boys and 53% girls) and ages ranging from 11 to 16 years old (Mean age = 13.7; S.D. = 1.6). Three groups of adolescents were split for the study purposes: aggressive rejected students (n = 43) non-aggressive rejected students (n = 127), and a control group of non-aggressive non-rejected students (n = 673). Rejected students were identified by means of the Sociometric Questionnaire. Raw scores on the School Violence Scale were standardized within each classroom. Students with z scores greater than 1 were labelled as aggressive.

Measures and instruments were the following:

1. *Marital Conflict* was assessed using an adaptation of the Revised Conflict Tactics Scale (-CTSZ-; Straus, 1990; Straus, Lamby, Money-McCoy, & Sugarman, 1995; Straus & Sauvage, 2005), which measures the frequency of physical violence, verbal violence, and breaking-off as strategies for managing marital conflict. The internal reliability of the adapted scale (Cronbach's alpha) was .85.
2. *Parental Support* was measured by the Relational Support Inventory (-RSI-; Scholte, van Lieshout, & van Aken, 2001). This Scale is comprised of 27 items which measure four dimensions: emotional support, informational support, respect for autonomy and convergence of goals. Cronbach's alpha was .83 for both father and mother support.
3. *Parent-Adolescent Communication Scale -PACS-* (Barnes & Olson, 1982). In this 20-item scale, adolescents describe the communication with their parents on a five-point scale (1 = never, 5 = always). Three dimensions are measured for father and mother separately: open communication with parents, offensive communication with parents, and avoidant communication with parents. Cronbach's reliability coefficients for these subscales were .87, .76 and .75 respectively, and the internal consistence of the scale was .77.

4. *School Violence* was measured with the School Violence Scale (Herrero et al., in press). This scale consists of 13 items concerned with students' participation in violent behaviours in school -physical aggression, verbal aggression, and disruptive behaviour-. The internal reliability of the scale was .84
5. *Sociometric Status* was assessed using the Sociometric Questionnaire. In the present study, this questionnaire is composed of 4 items that measure: positive selections, negative selections, perceptions of positive selection, and perceptions of negative selection. Following Coie, Dodge and Coppotelli's procedure (1982), a continuous social preference score was calculated.

Univariate and multivariate analyses of variance (ANOVA and MANOVA) were conducted to test differences in the variables included in the study among the following three groups: aggressive rejected students, non-aggressive rejected students, and the control group (non-aggressive non-rejected students). Prior to comparisons between groups, several analyses were carried out to obtain a better understanding of the distribution by gender and age of the rejected and aggressive students in the sample. There were more aggressive boys than girls ($\chi^2=44.70$; d.f.=1; $p=.000$), but the percentage of rejected boys and girls was not statistically different ($\chi^2=3.28$; d.f.=1; $p=.070$). Regarding age groups, the percentage of rejected students ($\chi^2=3.31$; d.f.=1; $p=.069$) and aggressive students ($\chi^2=1.77$; d.f.=1; $p=.183$) were equally distributed in the two age groups studied (11-13, and 14-16 years old). None of the schools included in this study showed a different significant proportion of aggressive ($\chi^2=3.28$; d.f.=3; $p=.070$) or rejected ($\chi^2=3.28$; d.f.=3; $p=.070$) students.

Following these preliminary analyses, a MANOVA was conducted to examine group differences among aggressive rejected, non-aggressive rejected, and the control group of non-aggressive non-rejected adolescents on parental violence, parental support, and family communication. The analysis of variance was carried out with all family variables (Wilks' Lambda =.898; $p<.000$, effect size $\eta^2 = .03$). Next, a post-hoc ANOVA (using Bonferroni's correction) was carried

out individually for each variable statistically significant in the MANOVA (see Table 1). Due to the existence of sharply unequal cell sizes, robust estimators to account for the violation of homogeneity of variances (Brown-Forsythe, Welch) were used for the calculation of the F in the ANOVA.

Table 1

MANOVA: means, standard deviations (in parentheses) and Bonferroni's correction for control group, aggressive rejected and non-aggressive rejected

Variable	Rejected		
	Control Group	Non-Aggressive	Aggressive
Parental support	60.80 ^a (12.21)	57.70 ^b (14.21)	53.30 ^c (14.05)
<i>Family communication</i>			
Open communication	16.42 ^a (2.97)	16.12 ^a (3.23)	15.02 ^b (3.26)
Offensive communication	6.63 ^b (3.05)	7.37 ^b (3.51)	8.30 ^a (4.05)
Avoidant communication	6.61 ^b (2.21)	6.35 ^b (2.42)	7.72 ^a (2.29)
<i>Parental Aggression</i>			
Physical aggression	4.16 ^b (1.14)	4.21 ^b (0.87)	4.86 ^a (1.12)
Verbal aggression	7.09 ^b (3.33)	7.21 ^b (3.69)	8.35 ^a (4.23)

a > b > c p<.05

Results revealed aggressive rejected students to report the most negative relationships at home: they showed the lowest scores in parental support and they informed of having the worst communication with parents, who moreover, seemed to be more prone to use physical and verbal violence for solving marital conflicts. Non aggressive rejected students differ only from control group in perceived parental support, showing these latter a higher score.

In conclusion and as it was expected, findings of the present study indicated that aggressive rejected adolescents report more parental aggression -both physical and verbal- less parental support, and a more negative family communication, in comparison with both non-aggressive rejected and students in the control group. Results also revealed that non-aggressive rejected show a profile similar to that of non-rejected and non-aggressive students. A significant difference was

found between these two latter groups in parental support, in the sense that non-aggressive rejected perceived less parental support than non-rejected students. These results are in line with those reporting that problems in family relationships are related to both peer rejection and aggression. However, our results emphasize the role that family resources such as parental support play on peer rejection. Our findings also point out that negative family relationships and parental use of violence are linked to involvement in violent behaviours on the part of rejected students, since they have learnt that violence is a useful means for managing social conflicts.

Relaciones familiares y rechazo entre los iguales en la adolescencia

El rechazo entre iguales en la escuela hace referencia al grado en que un alumno desagrada a una amplia mayoría de compañeros de clase y es elegido como amigo por una escasa proporción de alumnos (Asher, 1990; Bierman, 2004). La experiencia de ser rechazado supone una situación estresante para el adolescente con consecuencias negativas en su ajuste psicosocial. Por esta razón, desde la década de los 80 se han realizado numerosos estudios que intentan explicar los correlatos asociados al rechazo tanto en la infancia como en la adolescencia. Uno de los resultados más destacados en estas investigaciones hace referencia al estrecho vínculo entre el comportamiento violento y el rechazo en el grupo de iguales (Dodge et al., 2003; Franz y Gross, 2001; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Leary, Kowalski, Smith y Phillips, 2003; Werner y Crick, 2004). De hecho, se ha llegado a identificar el comportamiento violento como una de las causas explicativas del rechazo (Dodge, Coie, Petit y Price, 1990; Gifford-Smith y Brownell, 2003).

Sin embargo, no todos los adolescentes que participan en conductas violentas son rechazados, ni todos los alumnos rechazados son violentos (Graham y Juvonen, 1998). En este sentido, el grupo de adolescentes rechazados, lejos de caracterizarse por su carácter homogéneo, parece estar constituido por dos grandes subgrupos:

rechazados agresivos y rechazados no-agresivos (Harrist, Zaia, Bates, Dodge y Pettit, 1997). Aproximadamente un 40-50% de los estudiantes rechazados pertenecen al primer grupo, puesto que participan en actos que entrañan violencia física, verbal y daño a la propiedad (Astor, Pitner, Benbenishty y Meyer, 2002; Parkhurst y Asher, 1992), mientras que el 50-60% restante son tímidos, retraídos y no suelen expresar conductas violentas (Cillesen, van Ijzendoorn, van Lieshout y Hartup, 1992; French, 1988; Rubin, Bukowski y Parker, 1998; Verschueren y Marcoen, 2002). No obstante, ambos subgrupos, rechazados agresivos y no-agresivos, parecen diferir no sólo en el grado de implicación en comportamientos violentos, sino también en variables personales, familiares, escolares y sociales (Gifford-Smith y Brownell, 2003; Ladd, 1999). En la presente investigación nos hemos centrado en el análisis de las relaciones familiares en ambos grupos de adolescentes rechazados.

Son numerosos los trabajos que han mostrado la interdependencia del sistema familiar y social, de manera que los adolescentes que presentan problemas de ajuste suelen informar de problemas, tanto en sus relaciones familiares como en las que presentan con su grupo de iguales (Rodrigo et al., 2005). Las relaciones que se establecen en la familia parecen influir, además, en los comportamientos que los hijos expresan en sus relaciones sociales, en la competencia social de éstos y, por ende, con el rechazo en el grupo de iguales (Helsen, Vollebergh y Meeus, 2000; Musitu y Cava, 2001, 2002; Musitu y García, 2004). Así, se ha constatado que los padres, a través del modelado y del refuerzo de determinados comportamientos en situaciones de interacción social, transmiten a los hijos un estilo comportamental que estos últimos tienden a replicar en sus relaciones sociales (Matza, Kupersmidt y Glenn, 2001; Parke, 2004). De este modo, los padres que solucionan los conflictos familiares mediante la violencia verbal y física favorecen el hecho de que los hijos utilicen estas mismas estrategias en otros contextos de interacción (Eisenberg et al., 2003). A su vez, este estilo de comportamiento caracterizado por la utilización de estrategias violentas de resolución de conflictos en los adolescentes, se ha asociado con habilidades sociales deficitarias, conductas de evitación en situaciones de interacción con el grupo de iguales y problemas de

conducta, variables íntimamente ligadas al rechazo entre los iguales (Carson y Parke, 1996).

El apoyo parental y la comunicación entre padres e hijos también inciden en las relaciones del adolescente con su grupo de iguales. Respecto del apoyo parental, la percepción de los hijos de un bajo apoyo de sus padres se ha asociado con el rechazo del grupo de iguales y la expresión de problemas de conducta (Patterson, Kuppermidt y Griesler, 1990). Esta relación puede atribuirse al hecho de que el apoyo parental contribuye al aprendizaje de habilidades sociales positivas y al desarrollo de la competencia social, aspectos que contribuyen a la aceptación por el grupo de iguales (Matza et al., 2001; Rubin et al., 2004). Análogamente, la comunicación familiar también desempeña un papel relevante en las relaciones del adolescente con su grupo de iguales. En particular, la cohesión familiar y la comunicación positiva y abierta se han vinculado con la aceptación social en la escuela (Gaylord, Kitzman y Lockwood, 2003; Steinberg y Morris, 2001), mientras que el estilo comunicativo ofensivo y la existencia de un elevado grado de conflicto entre los padres se han relacionado con el rechazo y la violencia escolar (Barrera y Li, 1996; Demaray y Malecki, 2002; Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Jackson y Warren, 2000; Lambert y Cashwell, 2003).

Sin embargo, pese a la evidencia empírica disponible que confirma la influencia de las relaciones familiares en el rechazo entre iguales en la escuela, apenas existen investigaciones que analicen esta relación considerando la heterogeneidad del estatus de rechazado. Así, desconocemos no sólo si existen diferencias en las relaciones familiares de adolescentes rechazados agresivos y no-agresivos, sino también si ambos grupos presentan diferencias con respecto a los adolescentes no-rechazados. Por esta razón, y teniendo en cuenta los antecedentes expuestos, el presente estudio tiene como objetivo analizar las diferencias entre adolescentes rechazados agresivos, rechazados no-agresivos y adolescentes no-rechazados y no-agresivos (grupo control) en tres aspectos de las relaciones familiares: el apoyo parental percibido, la comunicación familiar y la violencia entre los padres como estrategia de resolución de los conflictos en la familia. Partimos de la hipótesis de que los adolescentes rechazados informarán de más problemas en sus relaciones familiares: apoyo

parental, comunicación familiar y violencia parental. Además, hipotetizamos que los rechazados agresivos constituyen el grupo con mayores problemas en sus relaciones familiares.

Método

Participantes

Participaron en el estudio 1068 adolescentes de ambos sexos con edades comprendidas entre los 11 y 16 años (Edad Media: 13.7 años) que cursaban estudios de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) en la Comunidad Valenciana (España). Puesto que la presente investigación se centra en las relaciones familiares y se analizan pautas de interacción entre el padre y la madre, se seleccionaron únicamente a aquellos adolescentes que viven en familias completas (83.79%). La muestra final, está compuesta por 843 adolescentes, de los cuales el 47% son chicos y el 53% restante chicas.

A partir de las puntuaciones obtenidas en la Escala de Violencia y en el Cuestionario Sociométrico se dividió a la muestra en tres grupos: rechazados agresivos ($n = 43$), rechazados no-agresivos ($n = 127$) y el grupo control compuesto por alumnos no-agresivos y no-rechazados (grupo control $n = 673$). Para establecer estos tres grupos se seleccionaron aquellos alumnos rechazados y no rechazados, tomando como criterio la puntuación media en el Cuestionario Sociométrico. Además, se estandarizaron las puntuaciones obtenidas en la Escala de Violencia Escolar para cada aula, de modo que aquellos alumnos que obtuvieron una puntuación respecto de la clase mayor de $+1DT$ respecto a la media de la clase ($z \geq 1$) fueron clasificados como “agresivos”, mientras que los adolescentes con una puntuación inferior a $-1DT$ fueron asignados al grupo de no agresivos. Se estableció como punto de corte $\pm 1DT$ de acuerdo a investigaciones previas que han utilizado este criterio (ver Coie et al., 1982). Otros autores han optado por un criterio menos estricto (p. ej., $\pm 0.5DT$ utilizado por Schwartz, 2000) en aquellos casos en que se han obtenido escasas puntuaciones extremas en agresión y victimización y, por tanto, resulta más difícil la comparación entre los grupos. En el

presente estudio, el tamaño muestral nos ha permitido utilizar el criterio de $\pm 1DT$.

Instrumentos

Apoyo parental. Se utilizó el Inventario de Apoyo Relacional -RSI- (Scholte, van Lieshout y van Aken, 2001). Esta escala tipo Likert está compuesta por 27 ítems con cinco opciones de respuesta de 1 (nunca) a 5 (siempre), que miden cuatro dimensiones: Apoyo Emocional (p.ej., “Me demuestra que me quiere”), Apoyo Informativo (p. ej., “Me explica o me enseña cómo tengo que hacer las cosas”), Respeto hacia la Autonomía (p. ej., “Me deja solucionar los problemas por mí mismo/a y me ayuda cuando se lo pido”) y Convergencia de Metas (p. ej., “Tenemos muchas discusiones sobre mi rendimiento escolar, mi futuro o mis posibilidades profesionales” ítem invertido). La consistencia interna para la escala de apoyo parental medida a través del alpha de Cronbach es de .83. Respecto de la validez, se han encontrado correlaciones positivas entre el apoyo parental y el ajuste en la adolescencia (Branje, van Aken y van Lieshout, 2002; Scholte et al., 2001) y negativas con el distress en la adolescencia (Herrero, Estévez y Musitu, 2006).

Comunicación familiar. Se utilizó la Escala de Comunicación Padres-Adolescentes -PACS- (Barnes y Olson, 1982). Esta escala está compuesta por 20 ítems que informan sobre la calidad de la comunicación padres-hijos, con un rango de respuesta de 1 (nunca) a 5 (siempre). La escala original consta de dos factores que se refieren al grado de apertura y a la presencia de problemas en la comunicación (alpha de Cronbach .87 y .78 respectivamente, fiabilidad test-retest de .78 y .77 respectivamente). Sin embargo, esta estructura factorial no se replicó en nuestros datos: el análisis de componentes principales con rotación varimax presentó una estructura de tres factores que coincide con la obtenida por otros autores (Feldman y Rosenthal, 2000). El primer factor se compone de 10 ítems referentes a la Apertura en la Comunicación Familiar que explican el 30.66% de la varianza (p. ej., “Mi madre/padre intenta comprender mi punto de vista”). El segundo factor explica el 21.85% de la varianza y agrupa 6 ítems que aluden a una Comunicación Familiar Ofensiva (p. ej., “Mi madre/padre intenta ofenderme cuando se enfada conmigo”). Por último, el tercer factor

explica el 9.52% de la varianza y se compone de 4 ítems que hacen referencia a una Comunicación Familiar Evitativa (p. ej., “Tengo miedo de pedirle a mi padre/madre lo que quiero”). La consistencia interna de estas escalas, medida con el coeficiente alpha de Cronbach es de .87, .76 y .75 respectivamente. Asimismo, la escala presenta una validez adecuada: los chicos y los adolescentes más mayores han mostrado puntuaciones más bajas en las tres dimensiones de comunicación familiar que las chicas y los adolescentes más pequeños (Herrero et al., en prensa); además, bajas puntuaciones en comunicación abierta y elevadas puntuaciones en comunicación ofensiva y evitativa se han asociado con elevados niveles de estrés, mala relación con el profesor y con la expresión de comportamientos violentos (Estévez et al., 2005).

Violencia Parental. Se utilizó una escala elaborada para el presente estudio compuesta por 4 ítems que miden la presencia de violencia entre el padre y la madre como respuesta a situaciones de conflictos familiares. Las respuestas van de 1 (nunca) a 5 (siempre). Esta escala presenta dos factores con los siguientes índices de consistencia interna: Violencia Física (.85) (p. ej., “Mi padre/madre empuja a mi madre/padre”) y Violencia Verbal (.80) (p. ej., “Mi madre/padre insulta a mi padre/madre”).

Violencia Escolar. Se utilizó la Escala de Violencia Escolar de Herrero et al. (2006). Esta escala se compone de 13 ítems que describen diversos comportamientos de tipo violento. Los adolescentes deben señalar la frecuencia con que han participado en estas conductas en el último año (p. ej., “He agredido o pegado a compañeros del colegio”). Esta escala presenta un rango de respuesta de 1 (nunca) a 5 (muchas veces). Además, se decidió incluir una sexta opción de respuesta “0” para aquellos casos en los que el sujeto no deseaba compartir esa información. El 7% de los adolescentes eligieron la opción señalada como “0”, por lo que estos sujetos no se incluyeron en los análisis. El coeficiente alpha de Cronbach para la escala es de .84.

Estatus sociométrico. El cuestionario sociométrico es un método nominativo que tiene como objeto conocer la posición que ocupa cada sujeto en un grupo determinado, en este caso, el aula. Para

ello, se pide a los sujetos que nombren aquellos compañeros con los que les gustaría o no realizar alguna actividad que el investigador elige. Para el presente estudio se elaboró un cuestionario de 4 ítems agrupados bajo el criterio “compañero de clase” y que incluía cuatro medidas: Elecciones Positivas (“¿A quiénes elegirías como compañeros de clase?”), Elecciones Negativas (“¿A quiénes NO elegirías...?”), Percepciones Positivas (“¿Quiénes crees que te elegirían...?”) y Percepciones Negativas (“¿Quiénes crees que NO te elegirían...?”). El número máximo de nominaciones se restringió a tres y se ponderó el orden de preferencia. Finalmente, se elaboró un índice de preferencia social siguiendo el procedimiento de Coie, Dodge y Coppotelli (1982) que nos permitió obtener los diferentes tipos sociométricos. Puesto que la presente investigación se centra en los adolescentes rechazados, se elaboraron dos grupos: adolescentes rechazados y adolescentes no rechazados. La combinación de estos grupos con las puntuaciones obtenidas en la escala de violencia escolar nos permitió establecer los diferentes subgrupos de rechazados (agresivos y no- agresivos).

Respecto de la fiabilidad, las características de esta escala únicamente permiten obtener una fiabilidad test-retest. Se han constatado índices de fiabilidad test-retest de .77 y .97 para las nominaciones positivas y negativas, respectivamente (Cheng, Chang, He y Liu 2005). En el metanálisis realizado por Jiang y Cillesen (2005), se obtuvo un coeficiente de fiabilidad medio para la aceptación y el rechazo de .72 y .70 respectivamente, mientras que el índice medio de estabilidad para la aceptación y el rechazo fue de .53 y .52 respectivamente. Además, esta escala presenta una adecuada validez; así, se han encontrado correlaciones significativas entre el estatus sociométrico y la percepción del profesor del grado de integración del alumno, así como con medidas de conducta prosocial y antisocial, competencia social, problemas de conducta y logro académico (Cheng, et al., 2005).

Procedimiento

Se seleccionaron cuatro centros educativos de la Comunidad Valenciana en función de su disponibilidad. En estos centros se realizó un seminario para informar a la dirección y a los profesores de

los principales los objetivos del estudio, el procedimiento a seguir y el alcance de la investigación. Tras acordar la participación de los centros, se envió una carta a los padres donde se explicaba la investigación y se pedía su consentimiento para la participación de sus hijos en el estudio. Los participantes cumplimentaron los instrumentos de forma anónima y voluntaria, en sus centros educativos, durante un período regular de clase de aproximadamente 45 minutos de duración. La aplicación de los instrumentos se realizó de forma grupal en las aulas y fue supervisada por dos investigadores en cada aula. Para completar el cuestionario sociométrico y con el fin de preservar el anonimato, se entregó a los estudiantes una lista de clase numerada y se pidió que cumplimentaran el cuestionario utilizando los números asignados en la lista, en lugar de los nombres de los alumnos.

Resultados

Una vez constituidos los grupos se realizaron diferentes análisis que nos permitieron conocer la distribución de los alumnos rechazados y de los alumnos agresivos en función del sexo y de la edad y, además, examinar la posible influencia de estas variables en la configuración de los grupos. Respecto del sexo, los chicos resultaron ser más agresivos que las chicas ($\chi^2=44.70$; g.l.=1; $p=.000$), sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en la variable rechazo, por lo que el porcentaje de chicas rechazados y chicos rechazados no resulta estadísticamente diferente ($\chi^2=3.28$; g.l.=1; $p=.070$). Para el caso de la edad, los resultados mostraron que el porcentaje de alumnos rechazados ($\chi^2=3.31$; g.l.=1; $p=.069$) y de alumnos agresivos ($\chi^2=1.77$; g.l.=1; $p=.183$) no difería significativamente en los dos grupos de edad considerados (11-13 años, y 14-16 años). Finalmente, la proporción de alumnos agresivos ($\chi^2=3.28$; g.l.=3; $p=.070$) y rechazados ($\chi^2=3.28$; g.l.=3; $p=.070$) fue equivalente en los cuatro centros seleccionados. Por tanto, se optó por no incluir estas variables en los posteriores análisis.

Tras realizar estos análisis previos se efectuaron Análisis de Varianza (ANOVA y MANOVA) con el objeto de conocer las diferencias en apoyo parental, comunicación familiar y violencia

parental como estrategia de resolución de conflictos en los diferentes subgrupos. Para ello, se efectuó un MANOVA con todas las variables familiares (Lambda de Wilks =.898; $p < .000$, tamaño del efecto $\eta^2 = .03$) en los tres grupos establecidos y seguidamente se realizó un ANOVA post-hoc con la prueba de Bonferroni para cada variable que resultó estadísticamente significativa (ver Tabla 1). Debido a las diferencias en el tamaño de los grupos, en el análisis de varianza se utilizaron estimadores robustos para dar cuenta del incumplimiento del supuesto de homogeneidad de varianzas (Brown-Forsythe, Welch).

Tabla 1

Análisis Multivariado de la Varianza: medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y prueba de Bonferroni para el grupo control, rechazados no-agresivos y rechazados agresivos

Variable	Rechazados		
	Grupo Control	No-Agresivos	Agresivos
<i>Apoyo parental</i>	60.80 ^a (12.21)	57.70 ^b (14.21)	53.30 ^c (14.05)
<i>Comunicación Familiar</i>			
Comunicación Abierta	16.42 ^a (2.97)	16.12 ^a (3.23)	15.02 ^b (3.26)
Comunicación Ofensiva	6.63 ^b (3.05)	7.37 ^b (3.51)	8.30 ^a (4.05)
Comunicación Evitativa	6.61 ^b (2.21)	6.35 ^b (2.42)	7.72 ^a (2.29)
<i>Violencia Parental</i>			
Violencia Física	4.16 ^b (1.14)	4.21 ^b (0.87)	4.86 ^a (1.12)
Violencia Verbal	7.09 ^b (3.33)	7.21 ^b (3.69)	8.35 ^a (4.23)

a > b > c p < .05

Respecto del apoyo parental, se obtuvieron diferencias significativas entre los tres grupos: los adolescentes rechazados agresivos (media = 53.30) percibieron menor apoyo parental que los rechazados no-agresivos (media = 57.70) y que el grupo control (media = 60.80). Además, los alumnos rechazados no-agresivos mostraron menores puntuaciones en esta variable en comparación con el grupo control. Por tanto, los adolescentes rechazados agresivos constituyen el grupo que informa de un menor apoyo parental.

Respecto de la comunicación familiar, los rechazados agresivos informaron de una comunicación más evitativa, más ofensiva y menos abierta, en comparación con los rechazados no-

agresivos y con el grupo control. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre los rechazados no-agresivos y el grupo control. Esta pauta se replicó en el caso de la violencia parental: los rechazados agresivos informaron que sus padres utilizan en mayor medida tanto la violencia física como la verbal en situaciones de conflictos familiares, en comparación con los grupos restantes, mientras que no se obtuvieron diferencias significativas entre los alumnos rechazados no-agresivos y el grupo control.

En resumen, los adolescentes rechazados agresivos parecen informar de unas relaciones familiares más negativas, puesto que son el grupo que percibe un menor apoyo parental, informa de mayores problemas de comunicación (comunicación evitativa y ofensiva) y de una mayor utilización de la violencia física y verbal entre sus padres ante situaciones de conflictos familiares. Los adolescentes rechazados no-agresivos, sin embargo, únicamente difieren del grupo control en la percepción de apoyo parental.

Discusión

El presente estudio tenía como objetivo analizar las diferencias entre rechazados agresivos y no-agresivos en tres aspectos de las relaciones familiares: apoyo parental, comunicación familiar y violencia entre los padres como modo de resolución de conflictos familiares y, en este sentido, se esperaba que los adolescentes rechazados informaran de unas relaciones familiares más negativas que el grupo control y que los rechazados agresivos mostraran un apoyo parental más bajo, más problemas de comunicación familiar y una mayor utilización de la violencia en su familia como modo de resolución de conflictos, en comparación con los rechazados no-agresivos y el grupo control. Los resultados obtenidos en el presente estudio nos permiten confirmar la segunda hipótesis. En efecto, los rechazados agresivos difieren de aquellos no-agresivos en todas las variables analizadas: perciben menor apoyo parental, una mayor utilización de la violencia física y verbal entre sus padres como modo de resolución de conflictos e informan de una comunicación menos abierta, más problemática y evitativa.

Respecto del apoyo parental, se han observado diferencias significativas entre los tres grupos: los adolescentes rechazados agresivos perciben menor apoyo de sus padres que los rechazados no-agresivos y el grupo control. Además, los rechazados no-agresivos y el grupo control también difieren en la percepción de apoyo de sus padres, de modo que el grupo control muestra las mayores puntuaciones en apoyo parental. Estos resultados corroboran los obtenidos por otros autores que subrayan la relación entre el apoyo parental, el rechazo y los problemas de conducta (Patterson et al., 1990), al tiempo que profundizan en estas relaciones al considerar la heterogeneidad del estatus de rechazado: los adolescentes rechazados agresivos y no-agresivos difieren en la percepción de apoyo parental, de modo que son los rechazados agresivos los que muestran una valoración más baja del apoyo que reciben de sus padres.

Investigaciones recientes sugieren que esta relación puede deberse al hecho de que el apoyo parental contribuye al aprendizaje de habilidades sociales y al desarrollo de la competencia social, aspectos que a su vez se asocian con la aceptación por el grupo de iguales (Matza et al., 2001; Rubin et al., 2004). En este sentido, los adolescentes rechazados, en especial los agresivos, presentan una menor competencia social que los no-rechazados, de modo que es posible que estas dificultades para interaccionar con sus iguales puedan estar relacionadas con el bajo apoyo que estos adolescentes perciben de sus padres. Además, los rechazados no-agresivos difieren del grupo control en esta variable, por lo que el apoyo percibido de sus padres parece resultar un aspecto de las relaciones familiares de gran trascendencia en el ámbito social, y en el que creemos sería interesante profundizar en posteriores investigaciones.

En relación con la violencia parental como modo de resolución de conflictos, los adolescentes rechazados agresivos informan de una mayor violencia física y verbal, en comparación con los rechazados no-agresivos y el grupo control, mientras que estos dos últimos grupos no muestran diferencias entre sí en esta característica de las relaciones familiares. Estudios previos han señalado que el comportamiento violento en la familia como modo de resolución de conflictos parece transmitirse a los hijos, quienes lo reproducen en el contexto social (Eisenberg et al., 2003). Nuestros resultados parecen constatar esta

tendencia, puesto que no todos los adolescentes rechazados informan de mayor violencia entre los padres como modo de resolución de conflictos, sino únicamente los rechazados agresivos, quienes, además, utilizan también la violencia en la interacción con sus iguales.

Esta pauta se replica en relación con la comunicación familiar. En este sentido, si bien otros autores habían señalado la asociación entre comunicación, rechazo y comportamiento violento (Barrera y Li, 1996; Demaray y Malecki, 2002; Estévez et al., 2005; Jackson y Warren, 2000; Lambert y Cashwell, 2003), éstos no habían considerado la heterogeneidad del estatus de rechazado. Así, mientras que los rechazados no-agresivos informan de una comunicación familiar similar a la del grupo control, los rechazados agresivos presentan una comunicación más problemática con sus padres: menos abierta, más negativa, más ofensiva y evitativa.

Finalmente, es de interés subrayar que estos resultados se deben interpretar con cautela, puesto que el presente estudio es de carácter transversal y, por tanto, no se pueden inferir relaciones de tipo causal entre las variables objeto de estudio. En este sentido, la realización de estudios longitudinales o modelos que tengan en cuenta la dimensión temporal puede aportar resultados de interés que ayuden a una mejor comprensión de estas relaciones. Sin embargo, pese a estas limitaciones, los resultados obtenidos en el presente estudio aportan algunas ideas que pueden ser de interés para la práctica educativa y, sobre todo, en la elaboración de programas de intervención. Así, podemos concluir que los adolescentes rechazados-agresivos constituyen un grupo de especial riesgo, puesto que es el grupo que presenta peores relaciones familiares y mayores problemas en sus relaciones sociales en la escuela. Por tanto, las intervenciones destinadas a mejorar la convivencia escolar en el aula y a favorecer el ajuste en la escuela de estos alumnos, deben considerar como un eje importante de su intervención el desarrollo de relaciones familiares más positivas, especialmente en el caso de los rechazados agresivos, conjuntamente con el desarrollo de medidas que mejoren la convivencia en la escuela.

Referencias

- Asher, S. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds), *Peer rejection in childhood* (pp. 3-14). New York: Cambridge University Press.
- Astor, R., Pitner, R.O., Benbenishty, R. y Meyer, H.A. (2002). Public concern and focus on school violence. En L.A. Rapp-Paglicci, A.R. Roberts y J.S. Wodarski (Eds), *Handbook of Violence* (pp. 262-302). New York: John Wiley y Sons, Inc.
- Barnes, H.L. y Olson, D.H. (1982). Parent-adolescent communication scale. En D.H. Olson (Ed), *Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle* (pp. 33-48). St. Paul: University of Minnesota Press.
- Barrera, M.J. y Li, S.A. (1996). The relation of family support to adolescents' psychological distress and behavior problems. En G.R. Pierce y I.G. Sarason (Eds), *Handbook of social support and the family* (pp. 313-343). New York: Plenum Press.
- Bierman, K.L., Smoot, D.L. y Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (non aggressive) boys. *Child Development, 64*, 139-151.
- Bierman, K.L. (2004). Peer rejection. *Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- Branje, S.J.T., van Aken, M.A.G. y van Lieshout, C.F.M. (2002). Relational support in families with adolescents. *Journal of Family Psychology, 16*, 351-362.
- Carson, J.L. y Parke, R.D. (1996). Reciprocal negative affect in parent-child interactions and children's peer competency. *Child Development, 67*, 2217-2226.
- Coie, J.D., Dodge, K.A. y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*, 557-570.
- Cillessen, A., van Ijzendoorn, H., van Lieshout, C.F.M y Hartup, W. (1992). Heterogeneity among peer rechazados boys: Subtypes and stabilities. *Child Development, 63*, 893- 905.
- 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*, 417-434.
- Demaray, M.P. y Malecki, C.K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools, 39*, 305-316.
- Dodge, K.A., Coie, J.D., Pettit, G.S. y Price, J.M. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: developmental and contextual analysis. *Child Development, 61*, 1289-1309.
- Dodge, K.A., Lansford, J.E., Burks, V.S., Bates. J.E., Pettit, G.S., Fontaine, R. y Price, J. (2003). Peer rejection and social information processing factors in the development of aggressive behavior and problems in children. *Child Development, 74*, 374-393.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Guthrie, I.K., Murphy, B.C. y Reiser, M. (2003). Parental reactions to children's negative emotions: longitudinal

- relations to quality of children's social functioning. *Child Development*, 70, 513-534.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40, 183-196.
- Feldman, S.S. y Rosenthal, D.A. (2000). The effect of communication characteristics on family members' perceptions of parents as sex educators. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 119-150.
- Franz, D.Z. y Gross, A.M. (2001). Child sociometric status and parent behaviors: An observational study. *Behavior Modification*, 25, 3-20.
- French, D. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys: aggressive and non-aggressive sub-types. *Child Development*, 59, 976-985.
- Gaylord, N.K., Kitzmann, K.M. y Lockwood, R.L. (2003). Child characteristics as moderators of the association between family stress and children's externalizing, and peer rejection. *Journal of Child and Family Studies*, 12, 201-213.
- Gifford-Smith, M.E. y Brownell, C.A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Graham, S. y Juvonen, J. (2002). Ethnicity, peer harassment, and adjustment in middle school: An exploratory study. *Journal of Early Adolescence*, 22, 173-199.
- Harrist, A.W., Zaia, A.F., Bates, J.E., Dodge, K.A. y Pettit, G.S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development*, 68, 278-294.
- Helsen, M., Vollebergh, W. y Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319-335.
- Herrero, J., Estévez, E. y Musitu, G. (2006). Deviant behaviour and victimization at school: exploring the role of parents and teachers in adolescent psychological distress. *Journal of Adolescence*, 29, 671-690.
- Jackson, Y. y Warren, J.S. (2000). Appraisal, social support, and life events: Predicting outcomes behavior in school-age children. *Child Development*, 71, 1441-1457.
- Jiang, L. y Cillessen, A.H.N. (2005). Stability of continuous measures of sociometric status: a meta-analysis. *Developmental Review*, 25, 1-25.
- Ladd, G.W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.
- Lambert, S.F. y Cashwell, C.S. (2003). Preteens talking to parents: perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal: Counselling and Therapy for Couples and Families*, 11, 1-7.
- Leary, M.R., Kowalski, R.M., Smith, L. y Phillips, S. (2003). Teasing, rejection, and violence: Case studies of the school shootings. *Aggressive Behavior*, 29, 202-214.

- Matza, L.S., Kupersmidt, J.B. y Glenn, M. (2001). Adolescents' perceptions and standards of their relationship with their parents as a function of sociometric status. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 245-272.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). *Familia y educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2002). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 11, 1-14.
- Musitu, G. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Patterson, C.J., Kupersmidt, J.B. y Griesler, P.C. (1990). Children's perceptions of self and of relations with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349.
- Parke, R.D. (2004). Development in the family. *Annual Review of Psychology*, 55, 365-399.
- Parkhurst, J.T. y Asher, S.R. (1992). Peer rejection in middle school: subgroup differences in behaviour, loneliness and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28, 231-241.
- Rodrigo, M.J., 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.
- Rubin, K.H., Bukowski, W. y Parker, J.G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. En W. Damon, y N. Eisenberg (Eds), *Handbook of child psychology. Vol 3: Social, emotional, and personality development* (pp. 553-617). New York: Wiley.
- Rubin, K.H., Dwyer, K.M., Booth, C.L., Kim, A.H., Burgess, K.B. y Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 24, 326-356.
- Scholte, R.H.J., van Lieshout, C.F.M. y van Aken, M.A.G. (2001). Perceived relational support in adolescence: dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research in Adolescence*, 11, 71-94.
- Steinberg, L. y Morris, A.S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Verschueren, K. y Marcoen, A. (2002). Perceptions of self and relationship with parents in aggressive and non aggressive rejected children. *Journal of School Psychology*, 40, 501-522.
- Werner, N.E. y Crick, N.R. (2004). Peer relationship influences on the development of relational and physical aggression during middle childhood: The roles of peer rejection and association with aggressive friends. *Social Development*, 13, 495-513.

Estudio Dos[♦]

Este estudio surge a partir de los resultados obtenidos en la investigación precedente. En este caso, en el presente estudio se pretende analizar las diferencias entre rechazados agresivos, rechazados no agresivos y adolescentes no rechazados y no agresivos no sólo en el ámbito familiar, sino también en el individual, escolar y social.

Aggressive and non-aggressive rejected students: an analysis of their differences

Abstract

The present study aimed to analyse the existence of differences between aggressive and non-aggressive rejected students at school in four sets of variables: personal, family, school, and social variables. Main results indicate that these two subgroups of rejected students show a different profile, in 843 Spanish adolescents aged 11 to 16 years old. Aggressive rejected students informed of lower levels of family self-esteem, less parental support, higher levels of aggression between their parents at home, and a more offensive parent-child communication, in comparison with non-aggressive rejected adolescents. Moreover, aggressive rejected students showed lower levels of academic self-esteem, a more negative attitude towards school and studies, poorer relationships with teachers, as well as more academic difficulties, than adolescents in the non-aggressive rejected subgroup. Finally, aggressive rejected students indicated the presence of more undesirable life events and changes in their lives and, in general, higher levels of perceived stress.

[♦] Publicado como: Estévez, E., Martínez, B., Herrero, J. y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400.

Key words: school rejection, aggressive rejected, non-aggressive rejected, adolescence, differences.

Aggressive and non-aggressive rejected students: an analysis of their differences

Peer acceptance and peer rejection at school refer to the degree to which students are liked or disliked in their peer group (Asher, 1990; Bierman, 2004). Numerous investigations have pointed out that peer acceptance is associated with students' psychosocial adjustment while peer rejection is an important source of social and emotional adjustment problems in students (Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990, Pettit, Clawson, Dodge, & Pates, 1996) such as anxiety, depression, conduct disorder, and aggression (Fergusson, Swain-Campbell, & Horwood, 2002; Hay, Payne, & Chadwick, 2004; Werner, 2004). Early research on peer rejection focused precisely on the high rates of aggressive behaviour that rejected students showed (Bierman, Smoot, & Aumiller, 1993). However, other studies have suggested that not all rejected students are aggressive and that not all aggressive students are rejected by their peers (French, 1988; Graham & Juvonen, 1998).

Rejected students seem to be, therefore, a heterogeneous group in which, at least, two subgroups have been identified: aggressive rejected and non-aggressive rejected students (Harrist, Zaia, Bates, Dodge, & Pettit, 1997). Approximately 40 - 50% of rejected students show an aggressive behaviour profile which includes physical harm, psychological harm, and property damage (Astor, Pitner, Benbenishty, & Meyer, 2002; Parkhurst & Asher, 1992), while the other half are passive and shy (Cillesen, van Ijzendoorn, van Lieshout, & Hartup, 1992; Verschueren & Marcoen, 2002), and do not exhibit aggressiveness at school (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998).

However, while aggressive rejected students have traditionally gotten the attention of researchers due probably to their higher risk to develop emotional and social adjustment problems (Miller-Johnson, Coie, Maumary-Gremaud, & Bierman, 2002), research on non-aggressive rejected students is considerably more scant (Gifford-

Smith & Brownell, 2003). Results from prior studies suggest that differences among these two subgroups of rejected students may exist in the personal, family, school, and social domains (Ladd, 1999) but these have been rarely examined in the same research design. The purpose of this research was to expand knowledge in the current literature regarding differences between aggressive and non-aggressive rejected students by jointly analysing the role of some personal, family, school, and social variables.

Personal variables

The link between rejection at school and development of psychological problems such as depression and stress has been well established in studies both using cross-sectional (Coie, Lochman, Terry, & Hyman, 1992) and longitudinal designs (Kiesner, 2002; Kiesner, Poulin, & Nicotra, 2003), both for aggressive and non-aggressive rejected students (Hecht, Inderbitzen, & Bukowski, 1998). Non-aggressive rejected students, however, compared with aggressive rejected students, usually obtain higher scores in measures of loneliness, shyness, and worries about being rejected again (Parkhurst & Asher, 1992).

Aggressive and non-aggressive rejected students also differ in their self-evaluations, and self-esteem. For example, non-aggressive rejected students tend to report more accurate self-evaluations about their athletic, academic, and social competence, when compared to aggressive rejected students, who tend to overestimate their competence in those domains, especially their social competence (Hymel, Bowker, & Woody, 1993; Patterson, Kupersmidt, & Griesler, 1990). Some authors suggest that these “self-distortions” may explain why some aggressive rejected students show high levels of self-esteem in several domains. In this sense, as Sandstrom and Cramer (2003) have recently reported, aggressive rejected students are particularly prone to engage in biased encoding processes that “protect” them from negative peer feedback. For example, aggressive rejected students rate their social competence as being similar to that of socially accepted students, maybe because they underestimate the extent to which they are disliked by peers (Hymel et al., 1993; Patterson et al., 1990; Zakriski & Coie, 1996).

Family variables

Family-peer linkage researchers have remarked that children's social behaviour patterns are learned through interactions within the family: parents influence their children's social development through modelling of social behaviour and close monitoring, which allows the parents to provide teaching and reinforcement (Matza, Kupersmidt, & Glenn, 2001; Parke, 2004). Supportive relationship with parents, for example, may provide experiences that help children learn adequate social skills that generalise to interactions with peers (Matza et al., 2001), while low supportive relationship with parents may lead to negative interaction with peers, rejection at school and development of behavioural problems (Patterson et al., 1990).

Other family factors such as parent-child communication and family conflicts have also been related to children's social adjustment at school. Recent studies conclude that family cohesion and openness in family communication are associated with peer acceptance at school (Gaylord, Kitzman, & Lockwood, 2003; Steinberg & Morris, 2001), while offensive parent-child communication and conflict between parents are factors closely related to rejection by peers, aggressiveness at school, and children's negative attitude towards school and teachers (Barrera & Li, 1996; Demaray & Malecki, 2002; Estévez, Musitu, & Herrero, in press; Jackson y Warren, 2000; Lambert & Cashwell, 2003).

School variables

Previous research has shown that rejected students are, in general, more at risk for academic difficulties and school failure than those students not rejected by their peers (Hatzichristou & Hopf, 1996). This especially seems to be the case of aggressive rejected students, who have less motivation towards school success and studies (Wentzel & Asher, 1995). In relation to this, some authors have shown that aggressive adolescents show a more negative attitude towards school and studies (Emler & Reicher, 1995; Adair, Dixon, Moore, & Sutherland, 2000), which could explain, at least in part, academic failure and lack of motivation of these students.

Furthermore, within the school context, teachers also play an important role on students' academic success, as well as on their social adjustment in the classroom (Hamre & Pianta, 2001; Murray & Greenberg, 2001; Zettergren, 2003). On the one hand, as Davis (2003) suggests, the quality and supportive teacher-student relationship may motivate students to achieve academic goals. The quality of the teacher's relationship with rejected students, however, is usually lower than with students socially accepted by their peers (Blankemeyer, Flannery, & Vazsonyi, 2002), and even lower with aggressive rejected students (Birch & Ladd, 1998). On the other hand, teachers may also affect social relationships in the classroom, since teacher's beliefs, expectations, and perceptions influence students' beliefs, expectations, peer preferences and perceptions in relation to rejected classmates (Birch & Ladd, 1998; Zettergren, 2003).

Social variables

Research analysing friendships and peer networks of rejected children has found that peer networks of rejected students are usually poorer than networks of students not rejected by peers; in other words, rejected students have, in general, smaller friendship networks in comparison with students with other social status (Bagwell, Coie, Terry, & Lochman, 2000). However, as far as friendship quality is concerned, no differences have been found between rejected students and their friends versus non-rejected students and their friends (Brendgen, Little, and Krappmann, 2000). In fact, over half of rejected students have at least one reciprocal best friend (Parker & Asher, 1993) whose support could compensate for some of the deleterious consequences of peer rejection (Brendgen et al., 2000).

With reference to aggressive rejected students, although they usually inform about the presence of more conflicts with their friends (Patterson et al., 1990), they are also often important figures in their peer group and, therefore, they tend to enjoy benefits of social inclusion (Hawley & Vaughn, 2003). In this sense, as Gifford-Smith and Brownell (2003) report, aggressive behaviour, while strongly related to peer rejection, appears to be positively related to group centrality.

Aim of the Current Study

Taking into account all these findings, and given that research focused on differences between aggressive and non-aggressive rejected students is really scant, the purpose of the present study was to examine differences between these two subgroups of rejected students in the following four sets of variables: personal, family, school, and social variables. Personal variables included self-esteem, depressive symptomatology and perceived stress. Family variables comprised parent-child communication, perceived parental support, and aggression between parents. School variables included academic success, teacher-student relationship, and attitude towards school and teachers. Finally, social variables included best friend support, boy/girlfriend support, and the presence of undesirable life events and changes within the last year.

Based on findings of previous studies, it was expected that aggressive rejected students, compared to non-aggressive rejected students: (1) would show lower academic and family self-esteem, higher social self-esteem, and the same level of depression and perceived stress, (2) would perceive more problems in parent-child communication, less parental support, and more aggression between parents, (3) would show more academic difficulties, lower quality relationships with teachers, and more negative attitudes towards school and teachers, and (4) would perceive more social support from friends, but also more undesirable life events and changes in their lives.

Method

Participants

Participants in the study were 1068 Spanish adolescents attending secondary education at the time of the research, of whom 843 provided complete data for all study variables. Age ranged from 11 to 16 years old (mean age 13.7), and gender was distributed approximately equal in the sample: 47% were boys and 53% were girls. For age analyses, we split two age groups corresponding with

the early adolescence (11-13 years-old) and the middle adolescence (14-16 years-old).

Measures and Instruments

Self-esteem Multidimensional Scale. Some items of a previous scale (AFA; Musitu, García y Gutiérrez, 1994) were used to measure three dimensions of self-esteem: family self-esteem (e.g. “I feel happy at home”), academic self-esteem (e.g. “I’m a good student”), and social self-esteem (e.g. “It’s easy for me to find new friends”) on a 5-point scale (1 = never; 5 = always). Cronbach’s alpha reliability for these subscales in the present study were .79, .86., and .76 respectively.

Center of Epidemiological Studies Depression Scale -CESD- (Radloff, 1977). The CESD is a 20-item scale which evaluates the presence of depressive symptomatology including the following dimensions: depressed mood, positive affect, somatic and retarded activity, and interpersonal distress. It also provides a global measure of depressive mood, used in this study. Responses are rated on a four-point scale (1 = never, 4 = always) (e.g. “I was bothered by things that usually don’t bother me”). Cronbach’s alpha reliability for this scale in the present study was .90.

Perceived Stress Scale -PSS- (Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983). The PSS is a 14-item scale which measures the degree to which respondents appraised situations as stressful within the last month on a five-point scale (1 = never, 5 = very often) (e.g. “In the last month, how often have you found that you could not cope with all the things that you have to do?”). Coefficient alpha in the current sample for this scale was .82.

Father-Mother Aggression Scale. This is a 4-item scale designed for the present study to measure the presence of aggression between parents at home on a five-point scale (1 = never, 5 = always). It has two subscales with the following internal consistency alpha coefficients: physical aggression (.85) (e.g. “My father pushes my mother”) and verbal aggression (.80) (e.g. “My mother insults my father”).

Parent-Adolescent Communication Scale –PACS- (Barnes & Olson, 1982). In this 20-item scale, adolescents describe the communication with their parents on a five-point scale (1 = never, 5 = always). The original scale showed a two-factor structure referring to degree of openness and extent of problems in family communication (coefficients alpha .87 and .78; test-retest reliabilities .78 and .77, respectively). However, we could not replicate this factor structure in our data. Principal component analysis with varimax rotation yielded a three-factor structure for father and mother separately. The first factor explained 30.66% of variance and grouped 10 items referring to open communication with parents (e.g. My mother/father is a good listener”). The second factor explained 21.85% of variance and grouped 6 items referring to offensive communication with parents (e.g. My mother/father insults me when she/he is angry with me”). Finally, the third factor explained 9.52% of variance and grouped 4 items referring to avoidant communication with parents (e.g. “I am sometimes afraid to ask my mother/father for what I want”). Cronbach’s reliability coefficients for these subscales were .87, .76 and .75 respectively.

Relational Support Inventory -RSI- (Scholte, van Lieshout, & van Aken, 2001). Perceived support from parents, best friend and boy/girlfriend was assessed using an adaptation of this 27-item scale which measures the following four dimensions: emotional support (e.g. “This person supports me in all that I do”), informational support (e.g. “This person explains or shows how I can make or do something”), respect for autonomy (e.g. “This person lets me solve problems as much as possible on my own but also provides help when I ask for it”) and convergence of goals (e.g. “This person and I have many conflicts with regard to school achievement, the future, or career opportunities”; reverse coded). Cronbach’s alpha reliability for the subscales were: .83 for parental support, .94 for best friend support, and .97 for boy/girlfriend support.

Adolescent-Family Inventory of Life Events and Changes –A-FILE- (McCubbin & Thompson, 1991). The A-FILE is a 50-item instrument designed to measure normative and non-normative life events and changes experienced within the past year by members of the adolescent's nuclear family (e.g. “Death of a family member”).

Test-retest reliabilities have been reported to range from .64 to .84 (McCubbin & Thompson, 1991).

Attitude towards Institutional Authority Scale. Some items of a previous scale from Reicher and Emler (1985) were adapted to measure participants' attitude to formal authority. The scale used in this study consists of 20 items rated on a four-point scale (1 = I totally disagree, 4 = I totally agree") referring to attitude towards teachers, school, and social rules. This scale showed a four-factor structure using principal component analysis: the first factor explained 15.71% of variance and grouped 7 items referring to perception of injustice in the way authority figures behave (e.g. "Teachers only take care of students with good marks"); the second factor explained 14.91% of variance and grouped 6 items referring to indifference towards studies and school (e.g. "I would prefer to work instead of studying"); the third factor explained 11.74% of variance and grouped 4 items referring to positive attitude towards formal authority (e.g. "I agree with what my teachers say and do"); and finally, the fourth factor explained 10.11% of variance and grouped 3 items referring to positive attitude towards transgression of social rules (e.g. "It is usual to disobey teachers if there is any punishment"). Cronbach's reliability coefficients for these subscales were .77, .73, .72, and .71 respectively.

School Violence Scale. Aggressive behaviour at school was assessed using some items adapted from Emler and Reicher (1995). In this scale, participants indicate the frequency with which they engage in 13 deviant behaviours at school in the past 12 months on a six-point scale (0 = I don't want to share this information, 1 = never, 5 = many times) (e.g. "I got into fights at school"). Approximately 7% of respondents chose not to inform of the content of some items marking "0"; these subjects were removed from the analyses. Cronbach's alpha coefficient for this scale was .84.

Sociometric Questionnaire. This instrument allows to discover the basic structure of relationships of a group. This kind of questionnaire is not a standardised one; rather, it is prepared by the researcher following specific criteria for the group whose structure of relationships is being studied. In the present study, this scale was used

to obtain information about the social structure of interactions between students of the same classroom. The questionnaire was comprised of 4 items, grouped in accordance with the sociometric criteria "teamwork". Participants were asked to give positive selections ("With whom would you prefer to...?"), negative selections ("With whom would you prefer not to...?"), perceptions of positive selection ("Who do you think has chosen you?"), and perceptions of negative selection ("Who do you think hasn't chosen you?"). The method was nominative with limited possibility of choice (three classmates) and in order of preference. The positive and negative nominations received from peers provided indexes of peer acceptance and peer rejection, respectively. Following Coie, Dodge and Coppotelli's procedure (1982), an index of social preference was formed by subtracting nominations scores.

Teacher's Perception of Students. In Spanish schools there is a head instructor for each classroom who spends more time with students than other teachers from the school staff. Each head instructor was asked to estimate academic success, and quality of teacher-student relationship for each student in his/her classroom, on a ten-point scale (1 = very bad, 10 = very good).

Procedure

Data for this research were collected as part of a larger study on adolescent problem behaviour at school. Four schools from a large urban area in Valencia –Spain- participated in the study because of their availability and based on their school staff pre-disposition of voluntary participation. Following initial contact with head teachers, all teacher staff was informed of the objectives of the study during a two-hour presentation. In parallel, a letter describing the study was sent to the parents who had to indicate in writing if they did not wish their child to participate in the study. Participants anonymously filled out the scales during a regular class period lasting approximately one hour. All measures were administered within each classroom on the same day.

To complete the sociometric questionnaire, students were provided a class roster. To preserve anonymity of students' responses, each name was assigned a number and students were instructed to

complete the sociometric questionnaire by writing the numbers instead of the names of classmates. Students were also asked to write their own number on the top of the questionnaire and were told to not write their name on the response sheets. Students were instructed to keep their answers private and were given sheets to cover their responses.

Results

Univariate and multivariate analyses of variance (ANOVA and MANOVA) were conducted to test differences in the variables included in the study among the following three groups: aggressive rejected students ($n = 43$) non-aggressive rejected students ($n = 127$), and a control group of non-aggressive non-rejected students ($n = 673$). Rejected students were identified by means of the Sociometric Questionnaire. Raw scores on the School Violence Scale were standardized within each classroom. Students with z scores greater than 1 were labelled as aggressive.

Prior to comparisons between groups, several analyses were carried out to obtain a better understanding of the distribution by gender and age of the rejected and aggressive students in the sample. There were more aggressive boys than girls ($\chi^2=44.70$; d.f. =1; $p=.000$), but the percentage of rejected boys and girls was not statistically different ($\chi^2=3.28$; d.f. =1; $p=.070$). Regarding age groups, the percentage of rejected students ($\chi^2=3.31$; d.f. =1; $p=.069$) and aggressive students ($\chi^2=1.77$; d.f. =1; $p=.183$) were equally distributed in the two age groups studied (11-13, and 14-16 years old). None of the schools included in this study showed a different significant proportion of aggressive ($\chi^2=3.28$; d.f. =3; $p=.070$) or rejected ($\chi^2=3.28$; d.f. =3; $p=.070$) students.

Following these preliminary analyses, a MANOVA was conducted across all personal, family, school, and social variables to examine group differences among aggressive rejected, non-aggressive rejected, and the control group of non-aggressive non-rejected adolescents. Next, a post-hoc ANOVA (using Bonferroni's correction) was carried out individually for each variable statistically significant in the MANOVA. Due to the existence of sharply unequal cell sizes,

robust estimators to account for the violation of homogeneity of variances (Brown-Forsythe, Welch) were used for the calculation of the F in the ANOVA.

Regarding personal variables (Wilk's Lambda=.859; $p<.000$) - as seen in Table 1-, aggressive rejected students showed the lowest levels of academic and family self-esteem, as well as higher levels of perceived stress when compared to non-aggressive rejected students and to the control group. However, results did not show a significant difference between aggressive rejected students and the control group in social self-esteem; in this case, non-aggressive rejected students obtained the lowest score. Finally, both groups of rejected students showed more depressive symptoms than the control group.

Table 1
*Personal Variables: Multivariate Analysis
of Variance among Groups*

Variable	Rejected		
	Control Group	Non-Aggressive	Aggressive
Academic self-esteem	21.21 ^a	19.24 ^b	15.69 ^c
Family self-esteem	26.20 ^a	25.51 ^a	23.67 ^b
Social self-esteem	23.93 ^a	22.92 ^b	23.95 ^a
Depressive symptoms	48.15 ^b	50.51 ^a	50.90 ^a
Perceived stress	38.28 ^b	38.93 ^b	41.30 ^a

a>b>c $p<.05$

As for family variables (Wilk's Lambda=.898; $p<.000$) - shown in Table 2-, aggressive rejected students perceived less parental support in comparison with non-aggressive rejected students and especially with the control group. Moreover, aggressive rejected students perceived more aggression between their parents at home (both physical and verbal) and communication with them as more offensive and avoidant when compared to the other two groups, which scored higher in the measure of open parent-child communication.

Table 2
*Family Variables: Multivariate Analysis
of Variance among Groups*

Variable	Rejected		
	Control Group	Non-Aggressive	Aggressive
Parental support	60.80 ^a	57.70 ^b	53.30 ^c
<i>Parent-child communication</i>			
Open communication	16.42 ^a	16.12 ^a	15.02 ^b
Offensive communication	6.63 ^b	7.37 ^b	8.30 ^a
Avoidant communication	6.61 ^b	6.35 ^b	7.72 ^a
<i>Father-Mother Aggression</i>			
Physical aggression	4.16 ^b	4.21 ^b	4.86 ^a
Verbal aggression	6.28 ^b	6.81 ^b	7.65 ^a

a>b>c p<.05

With reference to school variables (Wilk's Lambda=.948; p<.000) –presented in Table 3-, results indicated that teachers perceived students in the control group as those having more academic success, and the group of aggressive rejected students as the one less academically successful. Also, teachers informed of having a better teacher-student relationship with students in the control group than with rejected students, and especially with the group of aggressive rejected.

Furthermore, aggressive rejected students scored significantly higher than any other group in the measures referring to a negative attitude towards institutional authority. In this sense, they informed of having a positive attitude towards transgression of social rules, perceived more injustice at school, and were more indifferent towards their studies. They expressed, overall, the lowest levels of respect toward formal authority. On the other hand, there were more similarities between the control and non-aggressive groups: similar levels of attitude towards transgression, respect towards authority, and perception of injustice. Non-aggressive rejected students, however, showed more indifference towards studies than students in the control group.

Table 3
*School Variables: Multivariate Analysis
of Variance among Groups*

Variable	Rejected		
	Control Group	Non-Aggressive	Aggressive
<i>Teacher's perception</i>			
Academic success	6.79 ^a	4.86 ^b	4.00 ^c
Teacher-student relationship	7.40 ^a	6.62 ^b	6.14 ^c
<i>Attitude towards authority</i>			
Positive attitude transgression	6.44 ^b	6.81 ^b	9.16 ^a
Positive attitude authority	16.49 ^a	16.65 ^a	13.83 ^b
Perception of injustice	8.14 ^b	8.66 ^b	10.37 ^a
Indifference toward studies	4.28 ^c	4.77 ^b	6.18 ^a

a>b>c; p<.05

Finally, regarding social variables (Wilk's Lambda=.954; $p<.000$) -as seen in Table 4-, there were no significant differences among groups in perceived best friend support. The aggressive rejected group, however, showed the highest levels of perceived boy/girlfriend support in comparison with both the control and the non-aggressive group. On the other hand, students in the control group indicated that they had experienced less undesirable life events and changes in their families within the last year compared with the two groups of rejected students, especially with aggressive rejected students.

Table 4
*Social Variables: Multivariate Analysis
of Variance among Groups*

Variable	Rejected		
	Control Group	Non-Aggressive	Aggressive
Friend's support (n.s.)	54.20	51.56	50.51
Boy/girlfriend support	17.01 ^b	18.54 ^b	31.23 ^a
Life Events	5.67 ^c	6.74 ^b	8.95 ^a

a>b>c; p<.05

Discussion

The present study aimed to investigate differences between aggressive and non-aggressive rejected students in relation to several personal, family, school, and social variables. As expected, these two subgroups of rejected students presented a different profile in the four domains analyzed.

As expected, results regarding personal variables showed that aggressive rejected students informed of lower academic and family self-esteem but of higher social self-esteem, in comparison to non-aggressive rejected students. In other words, non-aggressive rejected students showed more positive self-evaluations in the academic and family domains, whereas aggressive rejected students perceived themselves as more socially competent. These findings are in line with those reporting that aggressive rejected students tend to overestimate their competence in some domains, such as their social competence (Hymel et al., 1993; Patterson et al., 1990). Other studies point out that some aggressive rejected students are not aware of their social status (Zakriski & Coie, 1996), while non-aggressive rejected students seem to be more *realistic* about their social situation at school and, consequently, they have less positive beliefs about their peers (Rabiner, Keane & MacKinnon-Lewis, 1993). Moreover, friends of aggressive rejected students are usually students with the same social status or better (for example, popular status) (Gifford-Smith &

Brownell, 2003), which also contributes to explain why they have a good self-perception of their social relationships.

As for depression and stress, it was expected that aggressive and non-aggressive rejected students would show the same level of depressive symptoms and perceived stress. Results indicated that both subgroups of rejected students inform of the presence of depressive symptoms in a similar way, but that aggressive rejected students perceive more stress when compared to the non-aggressive. In this sense, Hecht et al. (1998) did not find significant differences in global scores of depression between aggressive and non-aggressive rejected students; however, they considered that depression had a different origin in these subgroups of rejected adolescents. In particular, these authors suggested that depressive symptomatology depended on the nature of peer difficulties: for aggressive rejected students the cause of depression would be interpersonal problems with peers -which could also increase levels of perceived stress-, while for non-aggressive rejected students the reason would be their lower levels of social interactions.

Aggressive and non-aggressive rejected students also differed in the family variables analysed, and in the expected direction: aggressive rejected perceived less parental support, more aggression between parents at home (both physical and verbal), and a more negative parent-child communication, in comparison with non-aggressive rejected students. These results are consistent with research documenting that problems in family functioning are closely linked to later peer acceptance at school (Gaylord et al., 2003; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Steinberg & Morris, 2001; Woodward & Fergusson, 1999) and aggression (Demaray & Malecki, 2002; Herrero, Estévez, & Musitu, in press; Lopez & Dubois, 2005). Some authors have stressed the influence of family socialization on children's peer relations, since socialization in the family context makes children learn certain social skills which will guide their social interactions in other contexts, such as the school context (Eisenberg et al., 2003; Parke, 2004). Related to this, our results suggest that family context of aggressive rejected students is characterised by mutual parental aggression, by negative parent-child communication, and by lack of support from parents; this negative context of socialization may lead

adolescents to learn that aggression is the best or the only way to resolve conflicts with peers.

As far as school variables are concerned, aggressive rejected students showed more academic difficulties -which could explain why they also had lower levels of academic self-esteem-, and poorer relationships with teachers. These results are in line with previous studies showing that both rejected and aggressive children are less successful at school (Hatzichristou & Hopf, 1996; Wentzel & Asher, 1995), and usually have conflictual relationships with teachers (Murray & Murray, 2004). Also, the subgroup of aggressive rejected students informed of a more negative attitude towards school, more indifference towards studies and a higher perception of injustice in relation to the way teachers and, in general, the school context treats them. We are not aware of other studies comparing attitude towards school among subgroups of rejected students, although some research has examined the link between aggression at school and attitude towards this institution. Findings from these investigations suggest that a negative attitude towards formal authority (for example, school and teachers) determine and could even predict behavioural problems in adolescence (Hoge, Andrews, & Lescheid, 1996; Loeber, 1996), whereas a positive attitude towards school is negatively related to aggressive behaviour (Moncher & Miller 1999; Thornberry, 1996).

Finally, with reference to social variables, aggressive rejected students were expected to perceive more undesirable life events but also more social support and these results have been confirmed by our data. Aggressive rejected students informed of the presence of more undesirable life events and changes in their lives than non-aggressive rejected students, which could be a reason why they also perceived more stress. Findings regarding support from friends indicated that aggressive and non-aggressive rejected students perceived similar levels of best friend's support, and that aggressive rejected students perceived even more support from girl/boyfriend. These results suggest that although rejected students have smaller friendship networks than children socially accepted at school (Bagwell et al., 2000), they perceive higher levels of support from these friends. As Gest, Graham-Bermann, and Hartup (2001) have recently reported, almost 40% of rejected students have a best friend, which could

explain why rejected students do not necessarily report lower levels of perceived social support. Research considering girl/boyfriend support is very scant, so it could be interesting to include this variable in future investigations.

In conclusion, the current study contributes to our understanding of the differences between aggressive and non-aggressive rejected students in some individual, family, social, and school variables. In this sense, this research is one of the few in which multiple variables are jointly analysed in order to search for similarities and differences between aggressive and non-aggressive rejected students. It is also important to point out that data in the present study were collected from different sources: adolescents, their classmates, and their teachers. It would be desirable, however, in future research to obtain additional data from parents (for example, regarding perception of family communication and aggression between father/mother at home). Moreover, and given that previous research suggest that father and mother may affect child's adjustment in different ways (Kim, Hetherington, & Reiss, 1999), future investigation should separately consider perceived support from father and mother. Finally, the present study used a cross-sectional design, while the use of longitudinal data would help to further clarify differences among subgroups of rejected students.

References

- Adair, V. A., Dixon, R. S., Moore, D. W., & Sutherland, C. M. (2000). Bullying in New Zealand secondary schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 35, 207-221.
- Asher, S. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. In S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 3-14). New York: Cambridge University Press.
- Astor, R., Pitner, R. O., Benbenishty, R., & Meyer, H. A. (2002). Public concern and focus on school violence. In L. A. Rapp-Paglicci, A. R. Roberts, & J. S. Wodarski (Eds.), *Handbook of Violence*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Bagwell, C. L., Coie, J. D., Terry, R. A., & Lochman, J. E. (2000). Peer clique participation and social status in preadolescence. *Merrill Palmer Quarterly*, 46, 309-323.

- Barnes, H. L., & Olson, D. H. (1982). Parent-adolescent communication scale. In H. D. Olson (Ed.), *Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle* (pp. 33-48). St. Paul: University of Minnesota Press.
- Barrera, M. J., & Li, S. A. (1996). The relation of family support to adolescents' psychological distress and behaviour problems. In G. R. Pierce, & I. G. Sarason (Eds.), *Handbook of social support and the family* (pp. 313-343). New York: Plenum Press.
- Bierman, K. L., Smoot, D. L., & Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive--rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development, 64*, 139-151.
- Bierman, K. L. (2004). Peer rejection. *Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviours and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology, 34*, 934-946.
- Blankemeyer, M., Flannery, D. J., & Vazsonyi, A. T. (2002). The role of aggression and social competence in children's perception of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools, 39*, 293-304.
- Brendgen, M., Little, T. D., & Krappmann, L. (2000). Rejected children and their friends: a shared evaluation of friendship quality? *Merrill-Palmer Quarterly, 46*, 45-70.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behaviour, 24*, 385-396.
- Coie, J.D., Dodge, K.A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*, 557-570.
- Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R., & Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*, 783-792.
- Cillessen, A., van Ijzendoorn, H., van Lieshout, C., & Hartup, W. (1992). Heterogeneity among peer rejected boys: Subtypes and stabilities. *Child Development, 63*, 893- 905.
- Davis, H. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist, 38*, 207-234.
- Demaray, M. P., & Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools, 39*, 305-316.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Guthrie, I.K., Murphy, B.C., & Reiser, M. (2003). Parental reactions to children's negative emotions: longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development, 70*, 513-534.
- Emler, N., & Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.

- Estévez, E., Musitu, G., & Herrero, J. The influence of violent behaviour and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence* (in press).
- Fergusson, D.M., Swain-Campbell, N.R., & Horwood, L.J. (2002). Deviant peer affiliations, crime and substance use: A fixed effects regression analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 419–430.
- French, D. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys: aggressive and nonaggressive sub-types. *Child Development*, 59, 976–985.
- Gaylord, N. K., Kitzmann, K. M., & Lockwood, R. L. (2003). Child characteristics as moderators of the association between family stress and children's externalizing, and peer rejection. *Journal of Child and Family Studies*, 12, 201-213.
- Gest, S. D., Graham-Bermann, S. A., & Hartup, W. W. (2001). Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development*, 10, 23– 40.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Graham, S., & Juvonen, J. (2002). Ethnicity, peer harassment, and adjustment in middle school: An exploratory study. *Journal of Early Adolescence*, 22, 173-199.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development*, 68, 278–294.
- Hatzichristou, C., & Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*, 67, 1085– 1102.
- Hawley, P. & Vaughn, B. (2003). Aggression and adaptation: The bright side to bad behaviour. Introduction to special volume. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 239-244.
- Hay, D.F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 45, 84-108.
- Hecht, D. B., Inderbitzen, H. M., & Bukowski, A. L. (1998). The relationship between peer status and depressive symptoms in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 153-160.
- Herrero, J., Estévez, E., & Musitu, G. Deviant behaviour and victimization at school: exploring the role of parents and teachers in adolescent psychological distress. *Journal of Adolescence* (in press).
- Hoge, R. D., Andrews, D. A., & Leschied, A. W. (1996). An investigation of risk and protective factors in a sample of youthful offenders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry ad Allied Disciplines*, 37, 419-424.

- Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawal unpopular children: variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development, 64*, 879-896.
- Jackson, Y., & Warren, J. S. (2000). Appraisal, social support, and life events: Predicting outcomes behaviour in school-age children. *Child Development, 71*, 1441-1457.
- Kim, J. E., Hetherington, E. M., y Reiss, D. (1999). Associations among family relationships, antisocial peers, and adolescents' externalizing behaviours: Gender and family type differences. *Child Development, 70*, 1209-1230.
- Kiesner, J. (2002). Depressive symptoms in early adolescence: Their relations with classroom problem behaviour and peer status. *Journal of Research on Adolescence, 12*, 463-478.
- Kiesner, J., Poulin, F., & Nicotra, E. (2003). Peer relations across contexts: individual-network homophily and network inclusion in and after school. *Child Development, 74*, 1328-1343.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., Dodge, K. A. (1990) The role of poor peer relationships in the development of disorder. In S.R. Asher, & J. D. Coie, (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 274-305). New York: Cambridge University Press.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology, 50*, 333-359.
- Lambert, S. F., & Cashwell, C. S. (2003). Preteens talking to parents: perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 11*, 1-7.
- Loeber, R. (1996). Developmental continuity, change and pathways in male juvenile problem behaviours and delinquency. In J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: current theories* (pp. 28-67). New York: Cambridge University Press.
- Lopez, C., & Dubois, D. L. (2005). Peer victimization and rejection : investigation of an integrative model of effects on emotional, behavioural, and academic adjustment in early adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34*, 25-36.
- Matza, L.S., Kupersmidt, J. B., & Glenn, M. (2001). Adolescents' perceptions and standards of their relationship with their parents as a function of sociometric status. *Journal of Research on Adolescence, 11*, 245-272.
- McCubbin, H. I., & Thompson, A. I. (1991). *Family assessment inventories for research and practice*. Madison: University of Wisconsin.
- Miller-Johnson, S., Coie, J. D., Maumary-Gremaud, A., & Bierman, K. (2002). Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *Journal of Abnormal and Child Psychology, 30*, 217-230.
- Moncher, F. J., y Miller, G. E. (1999). Nondelinquent youths' stealing behaviour and their perceptions of parents, school, and peers. *Adolescence, 34*, 577-591.

- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools, 38*, 25-41.
- Murray, C., & Murray, K. M. (2004). Child level correlations of teacher-students relationships: an examination of demographic orientation characteristics, academia orientations, and behavioural orientations. *Psychology in the Schools, 41*, 751-762.
- Musitu, G., García, F., & Gutiérrez, M. (1994). *AFA: Autoconcepto Forma-A*. Madrid: TEA Ediciones.
- Patterson, C. J. Kuppertsmidt, J. B., & Griesler, P. C. (1990). Children's perceptions of self and of relations with others as a function of sociometric status. *Child Development, 61*, 1335-1349.
- Parke, R.D. (2004). Development in the family. *Annual Review of Psychology, 55*, 365-399.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology, 29*, 611-621.
- Parkhurst, J. T., & Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: subgroup differences in behaviour, loneliness and interpersonal concerns. *Developmental Psychology, 28*, 231-241.
- Pettit, G. S., Clawson, M. A., Dodge, K. A., & Bates, J. E. (1996). Stability and change in peer-rejected status: The role of child behaviour, parenting, and family ecology. *Merrill-Palmer Quarterly, 42*, 267-294.
- Rabiner, D. L., Keane, S. P., & MacKinnon-Lewis, C. (1993). Children's beliefs about familiar and unfamiliar peers in relation to sociometric status. *Developmental Psychology, 29*, 236-243.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement, 1*, 385-401.
- Reicher, S., & Emler, N. (1985). Delinquent behaviour and attitudes to formal authority. *British journal of Social Psychology, 3*, 161-168.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol 3: Social, emotional, and personality development* (pp. 553-617). New York: Wiley.
- Sandstrom, M. & Cramer, P. (2003). Girls' use of defence mechanisms following peer rejection. *Journal of Personality, 71*, 605-627.
- Scholte, R. H. J., van Lieshout, C. F. M., & van Aken, M. A. G. (2001). Perceived relational support in adolescence: dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research in Adolescence, 11*, 71-94.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology, 52*, 83-110.
- Thornberry, T. P. (1996). Empirical support for interactional theory: a review of the literature. In J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: current theories* (pp. 198-235). New York: Cambridge University Press.

- Verschueren, K., & Marcoen, A. (2002). Perceptions of self and relationship with parents in aggressive and nonaggressive rejected children. *Journal of School Psychology, 40*, 501-522.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development, 66*, 754– 763.
- Werner, N. E. (2004). Maladaptive peer relationships and the development of relational and physical aggression during middle childhood. *Social Development, 13*, 495-514.
- Woodward, L. J., & Fergusson, D. M. (1999). Childhood peer relationship problems and psychosocial adjustment in late adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 27*, 87-104.
- Zakriski, A. L., & Coie, J. D. (1996). A comparison of aggressive-rejected and nonaggressive-rejected children's interpretations of self-directed and other-directed rejection. *Child Development, 67*, 1048-1072.
- Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average, and popular children. *British Journal of Educational Psychology, 73*, 207-221.

Estudio Tres[♦]

En este tercer estudio, se analizó otro aspecto significativo asociado a la violencia escolar como es la victimización. En concreto, este estudio se planteó con el objetivo de analizar las diferencias en la autoestima, referida a los dominios familiar, escolar, social y emocional, en tres grupos: víctimas, víctimas/agresores y adolescentes no victimizados ni agresores. Los resultados obtenidos contribuyen a una mayor comprensión del papel de la autoestima, un recurso de gran importancia y al que se dirigen numerosos programas preventivos, y destacan la importancia de la adopción de una perspectiva multidimensional de la autoestima. Se presenta, en primer lugar, el estudio tal y como ha sido publicado. Seguidamente, se adjunta una reformulación del presente estudio, con un carácter más divulgativo, que se publicó en la revista *Infocop Online* del Colegio Oficial de Psicólogos.

La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional

Resumen

Este estudio tiene como objetivo analizar las diferencias en autoestima entre adolescentes con problemas de agresividad en la escuela, adolescentes victimizados por sus iguales y adolescentes que son al mismo tiempo agresores y víctimas en el contexto escolar. Se adopta una concepción multidimensional de la autoestima y se analizan las dimensiones familiar, escolar, social y emocional. Para ello, participaron en la investigación 965 adolescentes con edades comprendidas entre los 11 y 16 años y escolarizados en cuatro centros de enseñanza de la Comunidad Valenciana. Los resultados obtenidos vienen a confirmar la existencia de diferencias entre agresores,

[♦] Publicado como: 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.

víctimas y agresores/víctimas en la siguiente dirección: el grupo de agresores presenta las puntuaciones más elevadas en las dimensiones de autoestima social y emocional; el grupo de víctimas muestra los mayores niveles de autoestima familiar y escolar; finalmente, el grupo de agresores/víctimas es el que presenta, en general, las puntuaciones más bajas en las cuatro dimensiones de autoestima analizadas en el estudio.

Palabras clave: autoestima, escuela, violencia, victimización, agresor, víctima.

Self-esteem in aggressive and victimized adolescents at school: The multidimensional perspective

Summary

From the literature on school violence it is well documented that victimized adolescents show a low self-esteem, while relationship between violent behaviour and self-esteem is much more controversial. On the one hand, some authors suggest that aggressive adolescents have a lower self-esteem than those adolescents without behavioural problems at school, but on the other hand, other studies report that aggressive adolescents generally show positive self-perceptions and a middle or even high level of self-esteem. This controversy in relation to self-esteem of aggressive adolescents could be explained, at least in part, by the kind of measures of self-esteem used in the studies, and in particular, it may depend on whether authors use a global or multidimensional measure of self-esteem. It seems that global measures like the Rosenberg Self-Esteem Scale do not show significant differences between aggressive adolescents and, for example, victims of aggression, while when using multidimensional measures of self-esteem, aggressors and victims show a different profile in some dimensions of self-esteem.

This study aims to analyze differences in self-esteem among aggressive adolescents at school, victimized adolescents by peers, and adolescents who are both aggressors and victims from a multidimensional point of view. In particular, four domains of self-esteem are considered: family, school, social and emotional

dimensions are analyzed. The sample was composed of 965 adolescents whose ages range from 11 to 16 years old and studying in four schools of the Valencian Community (Spain), and instruments used were: (1) *School Violence Scale*. In this scale, participants indicate the frequency with which they engage in 19 deviant behaviors at school in the past 12 months on a five-point scale. This scale measures two dimensions: violent behaviour (Cronbach's alpha coefficient .84) and victimization (Cronbach's alpha coefficient .82); and (2) *Self-esteem Multidimensional Scale*. This scale is composed of 24 items which inform about four dimensions of self-esteem: family self-esteem (Cronbach's alpha coefficient .79), school self-esteem (Cronbach's alpha coefficient .86), social self-esteem (Cronbach's alpha coefficient .76) and emotional self-esteem (Cronbach's alpha coefficient .72). Main results were the following:

Table 1
Means, typical deviations, MANOVA results
and Bonferroni correction

	Aggressor	Victim	Aggressor/ Victim	Not involved	F _{5, 956}
Family Self-esteem	24.96 (3.94) ^b	26.03 (3.61) ^a	24.55 (4.37) ^b	26.74 (3.52) ^a	18.23 ^{***}
School Self-esteem	17.84 (4.80) ^b	21.28 (4.43) ^a	18.82 (4.65) ^b	21.53 (4.56) ^a	27.12 ^{***}
Social Self-esteem	25.43 (3.53) ^a	23.33 (3.67) ^c	23.31 (3.81) ^b	24.14 (3.88) ^b	7.50 ^{***}
Emotional Self-esteem	13.83 (2.92) ^a	12.26 (3.34) ^b	12.34 (3.33) ^b	12.60 (3.33) ^b	10.60 ^{***}

Bonferroni's correction: $\alpha = 0.05$; $a > b > c$

^{***} $p < .001$

As seen in Table 1, the results obtained confirm the existence of differences among aggressors, victims and aggressors/victims in the following way: the group of aggressors showed the highest scores in the dimensions of social and emotional self-esteem, even higher than

adolescents without problems of aggression or victimization at school; the group of victims obtained higher levels of family and school self-esteem than aggressor (the same levels as adolescents not involved in violence and victimization problems); and finally, the group of aggressors/victims showed, in general, the lowest scores in the four domains of self-esteem analyzed in the study.

In conclusion, findings of the present investigation point out the importance of adopting a multidimensional perspective in the study of self-esteem in aggressors and victims of school violence. Our findings also stress that family and school dimensions of self-esteem seem to be more closely related to adolescent behavioural adjustment, while social and emotional self-esteem are domains associated to aggressiveness in adolescence.

La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional

En la literatura científica sobre violencia escolar se ha constatado en numerosas ocasiones la estrecha relación existente entre los problemas de victimización y la baja autoestima de las víctimas (Austin y Joseph, 1996; Guterman, Hahm y Cameron, 2002; Olweus, 1998; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). Sin embargo, los resultados relativos a la asociación entre la conducta agresiva y la autoestima son mucho más contradictorios. Algunos autores sostienen que los adolescentes agresivos presentan una autoestima más baja que aquellos sin problemas de conducta (Mynard y Joseph, 1997; O'Moore, 1997), mientras otros afirman que los agresores por regla general se valoran positivamente a sí mismos y muestran un nivel de autoestima medio o incluso alto (Olweus, 1998; Rigby y Slee, 1992).

Esta aparente contradicción de resultados se podría atribuir al tipo de instrumentos utilizados para obtener medidas de autoestima, y en concreto, a si el instrumento seleccionado proporciona una medida de autoestima global o bien multidimensional. Parece ser que las medidas de autoestima global, como por ejemplo la Escala de Autoestima de Rosenberg (1986), no reflejan posibles diferencias

existentes entre agresores y víctimas (Dorothy y Jerry, 2003; Rigby y Slee, 1992), mientras que cuando se analiza la autoestima desde un punto de vista multidimensional, agresores y víctimas muestran un perfil diferente en algunos dominios (Andreou, 2000; O'Moore y Hillery, 1991).

Debemos tener en cuenta que la autoestima alude a la valoración que la persona hace de sí misma, de modo que por un lado, el adolescente puede tener una imagen general de sí misma favorable o desfavorable, y por otro lado, puesto que se desenvuelve en diversos contextos como el familiar, el escolar y el social, también desarrolla una imagen de sí mismo específica en cada uno de ellos (Cava, Musitu y Vera, 2000). La autoestima, por tanto, refleja una actitud general o global hacia uno mismo, así como actitudes hacia aspectos específicos que no son equivalentes ni intercambiables (Rosenberg, Schooler, Schoenbach y Rosenberg, 1995). En este sentido, por ejemplo, un adolescente puede tener un buen concepto de sí mismo en el ámbito familiar, pero no en el académico, o viceversa (Cava y Musitu, 2003). Por ello, para comprobar si existen diferencias en autoestima entre agresores y víctimas, es necesario adoptar una perspectiva multidimensional de este constructo (Herrero, Musitu y Gracia, 1995).

O'Moore y Kirkman (2001) utilizaron en su estudio medidas tanto globales como multidimensionales de autoestima para comprobar las diferencias entre agresores, víctimas y un tercer grupo de adolescentes que eran a la vez agresores/víctimas. Estos autores concluyen que tanto los agresores como las víctimas presentan el mismo nivel de autoestima global, que además, es significativamente inferior al de aquellos adolescentes no implicados en problemas de agresión ni de victimización en la escuela; por otro lado, el grupo de agresores/víctimas es el que obtuvo los niveles más bajos de autoestima global en comparación con el resto de grupos. Sin embargo, al analizar las distintas dimensiones de autoestima, los resultados mostraron que las víctimas se valoraban más positivamente en el dominio escolar, mientras que los agresores lo hacían en el dominio social. De hecho, no se encontraron diferencias significativas en autoestima social entre el grupo de agresores y el de adolescentes no implicados en problemas de violencia escolar.

También en el estudio de Andreou (2000), los adolescentes agresivos y aquellos sin problemas de agresión ni victimización en la escuela presentaron los niveles más elevados de autoestima social, las víctimas se situaron en una posición intermedia y las puntuaciones más bajas correspondieron al grupo de agresores/víctimas. En la dimensión de autoestima escolar, las víctimas ocuparon de nuevo la posición intermedia, aunque en esta ocasión tanto los agresores como los agresores/víctimas se valoraron más negativamente, mientras que las autopercepciones más positivas en el dominio escolar correspondieron a los adolescentes sin problemas de victimización ni agresión en la escuela.

Estos estudios se centran fundamentalmente en los dominios social y escolar de la autoestima pero no consideran, sin embargo, otras dimensiones como la familiar o la emocional. Estas dos dimensiones, la familiar y la emocional, han quedado relegadas en las investigaciones sobre violencia escolar, hasta el punto de que apenas existen referentes de su estudio en agresores y víctimas. No obstante, los resultados de algunos trabajos sobre el funcionamiento familiar o el bienestar emocional de agresores y víctimas, nos sugieren que también pueden existir diferencias entre estos adolescentes en ambas dimensiones. Por ejemplo, se ha constatado que las familias con hijos agresivos se caracterizan por la existencia de problemas de comunicación, frecuentes conflictos y falta de apoyo parental (Dekovic, Wissink y Meijer, 2004; Estévez, Musitu y Herrero, en prensa; Martínez, Estévez y Jiménez, 2003), factores que fácilmente pueden desarrollar en el adolescente una autopercepción negativa de su ámbito familiar. Respecto del bienestar emocional, se ha comprobado que los adolescentes victimizados suelen presentar más problemas de estrés, ansiedad, depresión y sentimientos de soledad (Guterman et al., 2002; Herrero, Estévez y Musitu, en prensa; Rigby, 2000; Seals y Young, 2003), por lo que su autoestima emocional podría estar seriamente afectada.

Objetivo del presente estudio

Los trabajos que examinan conjuntamente varias dimensiones de la autoestima en relación con los problemas de agresión y victimización en la escuela son muy escasos en nuestro contexto

nacional, especialmente aquellos que consideran las dimensiones familiar y emocional, mientras que los trabajos sobre la violencia escolar son cada vez más abundantes, probablemente porque la violencia escolar es cada vez más un problema de todos. Conocer cómo sienten y cómo se perciben a sí mismos los adolescentes implicados en esta problemática, puede resultar de gran utilidad en el diseño de intervenciones efectivas capaces de responder a estos problemas de convivencia en la escuela. En este sentido, el presente estudio tiene como objetivo analizar las diferencias en autoestima entre adolescentes con problemas de violencia en la escuela, adolescentes victimizados por sus iguales y adolescentes que son al mismo tiempo agresores y víctimas en el contexto escolar. En este trabajo se adopta una concepción multidimensional de la autoestima y se analizan las dimensiones familiar, escolar, social y emocional en los tres grupos señalados –agresores, víctimas y agresores/víctimas- y un cuarto grupo de adolescentes que no presentan -o en el que no se conocen- problemas ni de agresividad ni de victimización en la escuela.

Método

Muestra

Participaron en el estudio un total de 965 adolescentes de ambos sexos y edades comprendidas entre los 11 y los 16 años. Todos los adolescentes de la muestra cursaban estudios de enseñanza media en el momento de la aplicación de los instrumentos en cuatro centros de enseñanza de la Comunidad Valenciana. A partir de las puntuaciones obtenidas por los participantes en una Escala de Violencia Escolar, se agrupó a los sujetos en las siguientes tres categorías: agresor (n = 98), víctima (n = 280) y agresor/víctima (n = 266). Estas tres categorías se establecieron considerando las puntuaciones por encima del percentil 75 en las siguientes dimensiones: violencia en la escuela y victimización por los iguales. Además, se estableció una cuarta categoría que agrupó a 321 adolescentes que no presentaron problemas de conducta ni de victimización en la escuela. A esta categoría se le denominó “no implicados”.

Instrumentos

Se utilizaron medidas de conducta violenta y victimización en la escuela, así como de autoestima familiar, social, académica y emocional. En concreto, los instrumentos utilizados fueron:

Escala de Violencia Escolar. Se utilizó una escala compuesta por 19 ítems (Estévez et al., en prensa) algunos de los cuales se adaptaron de Emler y Reicher (1995). En esta escala, los adolescentes indicaron la frecuencia con que habían participado en 19 comportamientos de carácter violento en la escuela en los últimos 12 meses, en un rango de respuesta de 1 –nunca- a 5 –muchas veces-. La escala mide dos dimensiones: conducta violenta en la escuela (ej. “He agredido y pegado a compañeros del colegio”) y victimización (ej. “Algún compañero me me insultó”). La consistencia interna de estas dimensiones, medida a través del alfa de Cronbach, fue de 0.84 para conducta violenta y 0.82 para victimización.

Escala Multidimensional de Autoestima. A partir de una escala previa diseñada, validada y normalizada en España por Musitu, García y Gutiérrez (1994), se elaboró un instrumento compuesto por 24 ítems que evalúa de 1 –nunca- a 5 –siempre- las autopercepciones de los adolescentes en cuatro áreas: la familia (ej. “Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema”), la escuela (ej. “Soy un/a buen/a estudiante”), el contexto social (ej. “Tengo muchos amigos/as”) y las emociones (ej. “Soy un chico/a alegre”). El coeficiente de consistencia interna (Alpha de Cronbach) obtenido para las distintas dimensiones fue de 0.79 para autoestima familiar, 0.86 para autoestima escolar, 0.76 para autoestima social y 0.72 para autoestima emocional.

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se realizó después de obtener los correspondientes permisos paternos y de la dirección de los centros escolares. Los adolescentes participantes en el estudio cumplieron los instrumentos en sus centros de enseñanza durante un período regular de clase. La colaboración de profesores y adolescentes fue, en todos los casos, consentida. Asimismo, se insistió a los adolescentes en el anonimato y la confidencialidad de los datos. Varios investigadores previamente entrenados acudieron a los centros

de enseñanza para coordinar y revisar la aplicación de los instrumentos.

Resultados

Para analizar las diferencias entre grupos –agresor, víctima, agresor/víctima y no implicado- se realizó un análisis de varianza considerando como variable dependiente las cuatro dimensiones de la escala de autoestima: familiar, escolar, social y emocional. Cuando se encontraron diferencias significativas entre grupos se aplicó la prueba de Bonferroni para determinar entre qué grupos concretos se establecían las diferencias en autoestima. En la Tabla 1 se recogen las medias para cada grupo, las desviaciones típicas y los resultados del MANOVA y de la prueba de Bonferroni.

Tabla 1
Medias, desviaciones típicas,
resultados del MANOVA y de la prueba Bonferroni

	Agresor	Víctima	Agresor/ Víctima	No implicado	F _{5, 956}
Autoestima Familiar	24.96 (3.94) ^b	26.03 (3.61) ^a	24.55 (4.37) ^b	26.74 (3.52) ^a	18.23 ^{***}
Autoestima Escolar	17.84 (4.80) ^b	21.28 (4.43) ^a	18.82 (4.65) ^b	21.53 (4.56) ^a	27.12 ^{***}
Autoestima Social	25.43 (3.53) ^a	23.33 (3.67) ^c	23.31 (3.81) ^b	24.14 (3.88) ^b	7.50 ^{***}
Autoestima Emocional	13.83 (2.92) ^a	12.26 (3.34) ^b	12.34 (3.33) ^b	12.60 (3.33) ^b	10.60 ^{***}
Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$; $a > b > c$					^{***} $p < .001$

Los resultados del análisis de varianza muestran la existencia de diferencias significativas entre grupos en las cuatro dimensiones de autoestima consideradas. En la dimensión *autoestima familiar* se encontraron diferencias significativas ($F_{\text{familiar}, 5, 956} = 18.23$, $p < .001$) en

la siguiente dirección: tanto el grupo de agresores como el de agresores/víctimas presentó una autoestima familiar más baja que el grupo de víctimas y el de adolescentes no implicados. Para el caso de la *autoestima escolar* las diferencias encontradas fueron en la misma línea ($F_{\text{escolar}, 5, 956} = 27.12, p < .001$): los dos grupos de adolescentes agresivos –tanto victimizados como no victimizados- informaron de una autoestima escolar más baja, en comparación con las víctimas y el grupo de no implicados. Por tanto, las puntuaciones más elevadas en las dimensiones autoestima familiar y autoestima escolar correspondieron a las víctimas y a aquellos adolescentes que no presentaron problemas de agresión ni de victimización en la escuela.

Respecto de la *autoestima social* ($F_{\text{social}, 5, 956} = 24.14, p < .001$), el grupo de agresores mostró las puntuaciones más elevadas en esta dimensión, seguido del grupo de agresores/víctimas y de adolescentes no implicados –estos dos grupos no presentaron diferencias significativas entre sí en su percepción de autoestima social- y, finalmente, el de las víctimas. Por último, los resultados señalaron diferencias significativas en la dimensión *autoestima emocional* ($F_{\text{emocional}, 5, 956} = 12.60, p < .001$) entre el grupo de adolescentes agresivos y los otros tres grupos. En este caso, los agresores obtuvieron las puntuaciones más elevadas en autoestima emocional en comparación con las víctimas, los agresores/víctimas y los adolescentes no implicados.

En resumen, los resultados obtenidos vienen a indicar que el grupo de agresores/víctimas es el grupo que, en general, presenta las puntuaciones más bajas en las cuatro dimensiones de autoestima analizadas. Sólo el grupo de víctimas obtuvo una valoración más negativa en una de las dimensiones: en autoestima social. Por otro lado, agresores, víctimas y adolescentes no implicados, se valoran a sí mismos más positivamente en algunos aspectos específicos de la autoestima que en otros: los agresores en los dominios social y emocional, y las víctimas y los adolescentes no implicados en los dominios familiar y escolar.

Discusión y Conclusiones

En el presente estudio se han analizado las diferencias entre agresores y víctimas en autoestima familiar, escolar, social y emocional. Los resultados indican que, en general, los adolescentes victimizados en la escuela se perciben a sí mismos más negativamente en los dominios social y emocional de la autoestima, en comparación con los agresores. En este sentido, investigaciones previas señalan que las víctimas de violencia escolar suelen presentar desórdenes emocionales como estrés, ansiedad y síntomas depresivos (Juvonen, Nishina y Graham, 2000; Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen y Rimpela, 2000; Seals y Young, 2003), así como problemas de aislamiento, exclusión social en la escuela y dificultades para integrarse socialmente en el grupo de compañeros (Prinstein, Boergers y Vernberg, 2001; Storch y Masia-Warner, 2004). Las víctimas son percibidas por sus compañeros como personas tristes, inseguras y tímidas que tienen pocos o ningún amigo (Díaz-Aguado, 2002; Trianes, 2000). Los resultados obtenidos en la presente investigación sugieren que esa imagen de las víctimas como personas tristes, deprimidas y solas es, de hecho, compartida por las propias víctimas.

Sin embargo, las autopercepciones de las víctimas relativas a los contextos familiar y escolar, son más positivas que en el caso de ambos grupos de agresores, e incluso tan positivas como las autopercepciones de los adolescentes sin problemas de agresión o victimización en la escuela. Así, aunque las víctimas sostienen que en ocasiones se sienten sobreprotegidas por sus padres (Cerezo, 1999), en general, se muestran satisfechas con su entorno familiar, mientras que por el contrario, los agresores suelen informar de la existencia de relaciones hostiles y desafiantes con sus padres (Dekovic et al., 2004; Morales y Costa, 2001; Kazdin, 1995). Respecto del contexto escolar, estudios previos han constatado que las víctimas presentan un buen rendimiento académico y no muestran más dificultades académicas que el resto de compañeros (Olweus, 1998), mientras que los agresores suelen ser repetidores con un bajo rendimiento académico y muestran normalmente actitudes desfavorables hacia la escuela, el profesorado y los estudios (Cerezo, 1999; Estévez, Llenares, Cava y Martínez, 2002).

Los adolescentes agresivos, sin embargo, se perciben a sí mismos como altamente competentes en los dominios social y emocional, más competentes incluso que sus compañeros no implicados en problemas de agresión o victimización en la escuela. Este resultado va en la línea del apuntado por Angold y Costello (1993), quienes no encontraron apenas co-ocurrencia entre el comportamiento agresivo en adolescentes y la existencia de problemas emocionales. Así, por ejemplo, se ha constatado que la agresividad y la sintomatología depresiva co-ocurren únicamente en el 5-8% de los adolescentes (Garnefski y Diekstra, 1997; Ge, Best, Conger y Simons, 1996), lo que descarta que el comportamiento agresivo sea una fuente directa de estrés y ansiedad en la adolescencia (Herrero et al., en prensa). Muy al contrario, los datos reflejan que la mayoría de los agresores tienen una alta autoestima emocional (Brendgen, Vitaro, Turgeon, Poulin y Wanner, 2004). Una posible explicación es que los adolescentes agresivos son en numerosas ocasiones figuras importantes en su grupo de iguales (Gilford-Smith y Brownell, 2003; Hawley y Vaughn, 2003) e incluso populares y queridos entre sus compañeros (Salmivalli, 1998), lo que les hace disfrutar de ciertos beneficios sociales que se reflejan en su bienestar tanto emocional como social (Little, Brauner, Jones, Nock y Hawley, 2003).

Finalmente, el grupo de agresores/víctimas es el que presenta un cuadro más negativo de autopercepciones. Comparte características tanto con los agresores como con las víctimas, pero refleja el lado más negativo de cada uno de ellos. Así, por un lado, los agresores/víctimas se valoran más negativamente que los agresores en las dimensiones social y emocional de la autoestima. Estos resultados coinciden con los apuntados por Austin y Joseph (1996), quienes también encontraron en su estudio que el grupo de agresores y el de agresores victimizados diferían entre sí fundamentalmente en los dominios social y emocional. Por otro lado, los agresores/víctimas se valoran más negativamente que las víctimas en los dominios familiar y social de la autoestima.

Para concluir, los resultados de esta investigación señalan la importancia de adoptar una perspectiva multidimensional en el estudio de la autoestima en agresores y víctimas en la escuela, así como la necesidad de considerar las dimensiones familiar y escolar en este

análisis, puesto que ambas dimensiones han presentado claras diferencias entre los grupos de estudiantes considerados. No obstante, la interpretación de estos resultados debe realizarse con cautela debido a la naturaleza correlacional de los datos. En este sentido, sería interesante incorporar la dimensión temporal en futuras investigaciones para poder analizar la estabilidad de las relaciones establecidas. Aún así, desde el punto de vista exploratorio, los resultados aquí presentados pueden ser de utilidad para orientar el diseño de programas de intervención destinados a modificar el comportamiento desviado de algunos estudiantes, mejorar la calidad de vida de las víctimas de violencia escolar, así como fomentar la convivencia pacífica en los centros de enseñanza.

Referencias

- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior, 26*, 49-56.
- Angold, A. y Costello, E. J. (1993). Depressive comorbidity in children and adolescents: Empirical, theoretical and methodological issues. *American Journal of Psychiatry, 150*, 1779-1791.
- Austin, S. y Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 years old. *British Journal of Educational Psychology, 66*, 447-456.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L., Poulin, F. y Wanner, B. (2004). Is there a dark side of positive illusions? Overestimation of social competence and subsequent adjustment in aggressive and nonaggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*, 305-320.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2003). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M. J., Musitu, G. y Vera, A. (2000). Efectos directos e indirectos de la autoestima en el ánimo depresivo. *Revista Mexicana de Psicología, 17*, 151-161.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Dekovic, M., Wissink, I. B. y Meijer, A. M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence, 27*, 497-514.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE.
- Dorothy, S. y Jerry, Y. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence, 38*, 735-747.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and Delinquency*. Oxford: Blackwell.

- Estévez, E., Llinares, L., Cava, M.J., y Martínez, B. Comunicación: Conducta disruptiva y actitud hacia la autoridad institucional en adolescentes: el rol de la escuela. *Actas del IV Congreso Estatal de Escuelas de Trabajo Social*. Alicante.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence* (en prensa).
- Garnefski, N. y Diekstra, R. F. W. (1997). Comorbidity of behavioral, emocional, and cognitive problems in adolescent. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 321-338.
- Ge, X., Best, K. M., Conger, R. M. y Simons, R. L. (1996). Parenting behaviors and the occurrence and co-occurrence of adolescent depressive symptoms and conduct problems. *Developmental Psychology*, 32, 717-731.
- Gifford-Smith, M. E. y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Guterman, N. B., Hahm, H. C. y Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of adolescent Health*, 30, 336-345.
- Hawley, P. y Vaughn, B. (2003). Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior. Introduction to special volume. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 239-244.
- Herrero, J., Estévez, E. Musitu, G. Deviant behaviour and victimization at school: exploring the role of parents and teachers in adolescent psychological distress. *Journal of Adolescence* (en prensa).
- Herrero, J., Musitu, G. y Gracia, E. (1995). Autoestima y depresión: relaciones directas versus indirectas. *Revista de Psicología Social*, 10, 191-204.
- Juvonen, J., Nishina, A. y Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92, 349-359.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. y Rimpelä, A. (2000). Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23, 671-674.
- Kazdin, A. E. (1995). *Conduct disorders in childhood and adolescence*. London: Sage Publications.
- Little, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M. y Hawley, P. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 343-369.
- Martínez, B., Estévez, E. y Jiménez, T. (2003). Influencia del funcionamiento familiar en la conducta disruptiva en la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 64-67.
- Morales, J. M. y Costa, M. C. (2001). La prevención de la violencia en la infancia y la adolescencia. Una aproximación conceptual integral. *Intervención Psicosocial*, 10 (2), 221-239.

- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. S. y Cava, M. J. (2001). *Familia y Adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G., García, J. F. y Gutiérrez, M. (1994). *AFA-Autoconcepto Forma A (2ª edición)*. Madrid: TEA.
- Mynard, H y Joseph, S. (1997). Bully/Victim problema and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (1), 51-54.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- O'Moore, A.M. (1997). What do teachers need to know? En M. Elliot (Ed.), *Bullying: A practical guide to coping for schools* (pp. 151-166). Londres: Pitman/Kidscape.
- O'Moore, M. y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive behavior*, 27, 269-283.
- Prinstein, M. J., Boergers, J. y Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents : social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479-491.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68.
- Rigby, K. y Slee, P. (1992). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of School Psychology*, 131, 615-627.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the Self*. Malabar, FL: Krieger.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. y Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60, 141-156.
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: the structure of adolescents' self-concept and its relations to their social behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 333-354.
- Seals, D. y Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- Storch, E. A. y Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence*, 27, 351-362.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.

Un análisis de la autoestima en escolares agresores y víctimas de bullying*

Partiendo de la literatura científica sobre violencia escolar, se ha podido constatar, en numerosas ocasiones, la estrecha relación existente entre los problemas de victimización y la baja autoestima de las víctimas de acoso escolar o *bullying*. Sin embargo, los resultados relativos a la asociación entre el comportamiento agresivo y la autoestima de los agresores o *bullies* son mucho más contradictorios. Algunos investigadores sostienen que los adolescentes agresivos presentan una autoestima más baja que aquellos sin problemas de conducta, mientras otros afirman que los agresores, por regla general, se valoran positivamente a sí mismos y muestran un nivel de autoestima medio o incluso alto.

Esta aparente contradicción de resultados podría estar fundamentada en lo que los investigadores entienden por *autoestima*. *Grosso modo*, la autoestima alude a la valoración que la persona hace de sí misma, pudiendo ser ésta general o específica para distintas áreas de la vida. En los estudios llevados a cabo hasta el momento presente se han utilizado, casi exclusivamente, medidas de autoestima general que no muestran resultados concluyentes. Parece más oportuno, por tanto, examinar la autoestima desde un punto de vista *multidimensional* y observar qué ocurre en cada ámbito de la vida de los adolescentes.

Partimos del supuesto de que el adolescente puede tener una imagen general de sí mismo favorable o desfavorable y que, además, puesto que se desenvuelve en diversos contextos como el familiar, el escolar y el social, también desarrolla una imagen de sí mismo específica en cada uno de ellos.

* Publicado como: Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2007). Un análisis de la autoestima en escolares agresores y víctimas de Bullying. *Infocop Online*. Recuperado el 3 de diciembre de 2007, de http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1231&cat=38

El objetivo de la presente investigación fue analizar la autoestima de adolescentes agresores, victimizados y agresores/víctimas (aquellos que siendo *bullies*, también son victimizados por sus compañeros) en las dimensiones familiar, escolar, social y emocional. Participaron un total de 965 adolescentes con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años y escolarizados en centros de enseñanza de la Comunidad Valenciana.

Principales resultados

Los resultados muestran que, en general, los adolescentes victimizados en la escuela se perciben a sí mismos más negativamente en los ámbitos social y emocional de la autoestima, en comparación con los agresores. Las víctimas de violencia escolar suelen presentar desórdenes emocionales como estrés, ansiedad y síntomas depresivos, así como problemas de aislamiento, exclusión social en la escuela y dificultades para integrarse socialmente en el grupo de compañeros. Suelen ser descritas como personas tristes, inseguras y tímidas que tienen pocos o ningún amigo. Los resultados obtenidos en la presente investigación sugieren que esa imagen de las víctimas como personas tristes, deprimidas y solas es, de hecho, compartida por las propias víctimas.

Sin embargo, las valoraciones de las víctimas en relación con los contextos familiar y escolar, son más positivas que en el caso de ambos grupos de agresores, e incluso tan positivas como las valoraciones que hacen de sí mismos los adolescentes sin problemas de agresión o victimización en la escuela. Así, aunque estos escolares sostienen que en ocasiones se sienten sobreprotegidos por sus padres, en general, se muestran satisfechos con su entorno familiar; mientras que por el contrario, los agresores suelen informar de la existencia de relaciones hostiles y desafiantes con sus padres.

Respecto del contexto escolar, se ha constatado que las víctimas presentan normalmente un buen rendimiento académico y no muestran más dificultades académicas que el resto de compañeros, mientras que los agresores suelen ser repetidores con un bajo rendimiento escolar y muestran actitudes desfavorables hacia la escuela, el profesorado y los estudios.

Los adolescentes agresivos, sin embargo, se perciben a sí mismos como altamente competentes en los ámbitos social y emocional de la autoestima; más competentes incluso que sus compañeros no implicados en problemas de agresión o victimización en la escuela. Estos mismos resultados se han obtenido en centros de enseñanza de Estados Unidos y se han reflejado en trabajos científicos rigurosos. Una posible explicación es que los adolescentes agresivos son en numerosas ocasiones figuras importantes en su grupo de iguales, e incluso, populares y queridos entre sus compañeros, lo que les hace disfrutar de ciertos beneficios sociales que se reflejan en su bienestar tanto emocional como social.

Finalmente, el grupo de agresores/víctimas es el que presenta un cuadro más negativo: por un lado, se valoran más negativamente que los agresores en las dimensiones social y emocional de la autoestima y, por otro, se valoran más negativamente que las víctimas en los ámbitos familiar y social de la autoestima.

Conclusiones e implicaciones prácticas

En primer lugar, los resultados de esta investigación señalan la importancia de adoptar una perspectiva multidimensional en el estudio de la autoestima en agresores y víctimas en la escuela. En segundo lugar, consideramos que los datos presentados pueden ser de utilidad para orientar el diseño de programas de intervención destinados a modificar el comportamiento disruptivo de algunos escolares, mejorar la calidad de vida de las víctimas de *bullying*, así como fomentar la convivencia pacífica en los centros de enseñanza.

Es bien conocido que la autoestima se construye y potencia en los contextos significativos del desarrollo humano como la escuela, la familia y el grupo de iguales. También sabemos que la mejor forma de lograr que los adolescentes convivan pacíficamente y sean felices, es contar con ambientes en los que encuentren una verdadera comprensión y apoyo. Estas ideas son las claves para que los psicólogos que trabajan en los centros educativos y con familias, promuevan programas cuyo objetivo prioritario sea el potenciar y mejorar las relaciones profesor-alumno y padres-hijo. Aquí está la verdadera esencia de la intervención socio-familiar y el fundamento para lograr una mejor convivencia entre nuestros jóvenes.

Estudio Cuatro[♦]

En este estudio se evaluó la relación de variables familiares, estrategias de resolución de conflictos maritales violentas y apoyo parental, escolares, violencia en la escuela, y sociales, autoestima social, en la explicación del ajuste escolar. Se considera que el ajuste en el contexto escolar es el resultado de la interacción de variables de estos ámbitos, que actúan directamente pero también se relacionan entre sí.

Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes

Resumen

En el presente estudio se analiza la influencia del conflicto marital (ruptura de la relación y violencia como estrategias de resolución de conflictos) y del apoyo parental en el ajuste escolar a través de sus relaciones con la autoestima social y la violencia escolar en adolescentes. Los participantes en el estudio fueron 733 adolescentes de cuatro centros educativos de la Comunidad Valenciana, con edades comprendidas entre los 11 y 16 años. Se llevó a cabo un modelo de ecuaciones estructurales. Los resultados mostraron que el conflicto marital y el apoyo parental se relacionan indirectamente con el ajuste escolar a través de la autoestima social y la violencia escolar. En particular, el apoyo del padre y la madre se relacionan con la autoestima social, mientras que el apoyo de la madre y el conflicto marital se relacionan con la violencia escolar. Finalmente, se discuten los resultados y sus posibles implicaciones.

Palabras clave: conflicto marital, apoyo parental, autoestima social, violencia escolar, ajuste escolar

[♦] Publicado como: Martínez, B., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 37 (3), 247-258

Marital conflict, parental support, and school adjustment in adolescence

Summary

Family and school contexts play an important role in adolescents' school adjustment. For instance, dysfunctional strategies for managing marital conflicts and, more specifically, breaking-off and the use of violence, are closely related to quality of children's social relationships at school, degree of school adjustment, and involvement in violent behaviors at school. It has been also suggested that marital conflict is associated with development of violent behaviors at school through its relationship with adolescent's self-esteem. In addition to this, parental support has been found to be an important resource that plays a central role in school adjustment, self-esteem, and social competence in adolescence. Along this line, recent studies showed that father and mother support may separately contribute not only to adolescents' general adjustment but also to involvement in violent behaviors.

Although findings from previous studies indicate that marital conflict and parental support are related to children's school adjustment, there are still several questions to be addressed. For instance, prior research has pointed out that marital conflict shows both direct and indirectly associations with violence at school, however, very little is known about how marital conflict is related to school adjustment. Moreover, family variables such as marital conflict and parental support may jointly influence adolescents' school adjustment. Finally, there is little empirical evidence about the independent effect of father and mother support on school adjustment. Taking into account these findings, the main aims of the present study were the following: (1) to analyse the direct and indirect relationships between marital conflict -violence and breaking-off strategies for managing marital conflict- and school adjustment, (2) to examine the direct and indirect influence of parental support on school adjustment, and (3) to analyse the influence of father and mother support on school adjustment.

Participants in the study were 733 adolescents of both sexes (44% boys and 56% girls) and ages ranged from 11 to 16 years old (Mean age = 13.7; S.D. = 1.6). Participants were studying in four state schools of the Valencian Community (Spain).

Measures and instruments were the following:

1. *Marital Conflict* was assessed using an adaptation of the Revised Conflict Tactics Scale (-CTS₂-; Straus, 1990; Straus, Lamby, Money-McCoy, & Sugarman, 1995; Straus & Sauvage, 2005), which measures the frequency of physical violence, verbal violence, and breaking-off as strategies for managing marital conflict. The internal reliability of the adapted scale (Cronbach's alpha) was .85.
2. *Parental Support* was measured by the Relational Support Inventory (-RSI-; Scholte, van Lieshout, & van Aken, 2001). This Scale is comprised of 27 items which measure four dimensions: emotional support, informational support, respect for autonomy and convergence of goals. Cronbach's alpha was .83 for both father and mother support.
3. *Social Self-esteem* was assessed using the Social Self-esteem Subscale from the AFA Scale (Musitu, García, & Gutiérrez, 1994). Cronbach's alpha was .76.
4. *School Violence* was measured with the School Violence Scale (Estévez, Herrero, Martínez, & Musitu, 2006; Herrero, Estévez, & Musitu, 2006). This scale consists of 13 items concerned with students' participation in violent behaviours in school -physical aggression, verbal aggression, and disruptive behaviour-. The internal reliability of the scale was .84.
5. *Sociometric Status* was assessed using the Sociometric Questionnaire. In the present study, this questionnaire is composed of 4 items that measure: positive selections, negative selections, perceptions of positive selection, and perceptions of negative selection. Following Coie, Dodge

and Coppotelli's procedure (1982), a continuous social preference score was calculated.

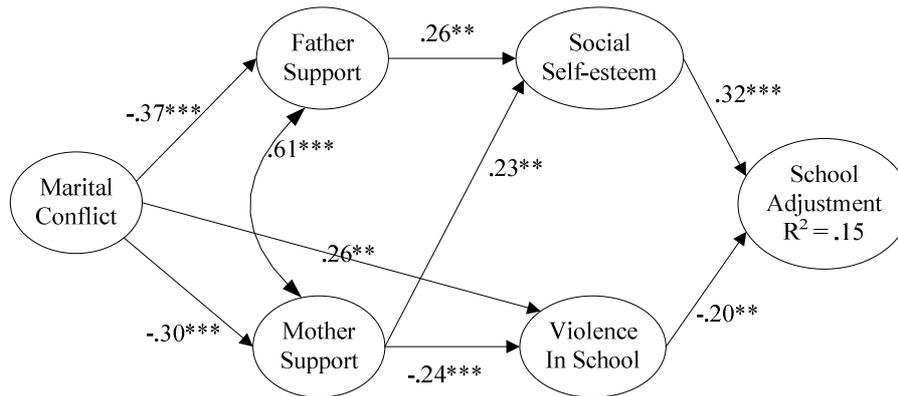
6. *Teacher's Perception of Students' School Adjustment.* Teachers were asked to estimate: students' school adjustment, quality of teacher-student relationship, students' academic success, and students' effort at school. The internal reliability of the scale was .76.

Structural Equation Modelling analysis were conducted with EQS to examine the influence of marital conflict (violence and breaking-off strategies) on adolescents' school adjustment mediated through its relationship with perceived father and mother support, social self-esteem, and violent behaviour at school. Latent variables were: Marital Conflict (composed of two indicators: physical and verbal violence and breaking-off) and School Adjustment (composed by two indicators: sociometric status and teacher's perception of student's school adjustment). Observable variables were the following: father support, mother support, social self-esteem, and school violence. The overall fit of the model to the data was acceptable: S-B χ^2 (41, N = 733) = 61.21, $p < .05$; CFI = .98; IFI = .98; NNFI = .97 and RMSEA = .02 (90% confidence interval: .01 - .04). This model explained 15% of the variance in school adjustment.

As shown in Figure 1, results indicated that marital conflict was negatively related to father and mother support. Moreover, father support and mother support were positively linked to social self-esteem, which in turn was associated with school adjustment. In addition, both marital conflict and father support showed a positive relation to school violence. Furthermore, indirect effects were found: not only marital conflict influenced social self-esteem through father support, but it was also related to school adjustment via its link with father and mother support. Father support showed an indirect relationship with school adjustment through self-esteem, whereas mother support was indirectly related to school adjustment through its association with school violence and social self-esteem.

Figure 1

Final Structural Equation Model



Non-significant paths are omitted. Curved lines represent correlations among latent variables.

Robust standard errors were used to determine the significance of the standardized paths (** $p < .01$; *** $p < .001$).

In conclusion, results of the present study revealed the interrelation between family and school contexts. Three important findings emerged. Firstly, the present study provided evidence that marital conflict influences indirectly school adjustment, through its relationship with parental support, school-based violence, and social self-esteem. Results suggested that adolescents, who live in families where marital conflicts are sorted out by the use of violence and breaking-off, are more likely to get involved in violent behaviors, which is in turn related to poor school adjustment. Secondly, marital conflict reduces the effect of parental support and social self-esteem on the prevention of problems of violence in schools and on school adjustment. Along this line, results also pointed out the important role of parental support on reinforcing personal resources such as social self-esteem. Thirdly, findings of the present study showed the differential but interrelated effect of father and mother support on school adjustment. Both father and mother support were related to school adjustment via social self-esteem, whereas only mother support

was directly related to school-based violence, which in turn was associated with school adjustment.

Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes

La familia y la escuela son dos ámbitos que se encuentran estrechamente relacionados con el desarrollo del adolescente. Ambos contextos contribuyen a la adquisición de aprendizajes, valores y comportamientos que fundamentan el proceso de socialización e influyen en el bienestar y en el ajuste adolescente (Estévez, Musitu y Herrero, 2005a). El presente estudio analiza el papel que determinadas variables familiares desempeñan en el ajuste escolar, que se define como la capacidad del adolescente para adaptarse a este contexto e incluye aspectos como el rendimiento académico, la adaptación a las normas escolares, el respeto al profesor como figura de autoridad, la actitud del alumno hacia la escuela y la participación en actividades escolares (Ladd y Burgess 2001). La relación profesor-alumno y la aceptación del adolescente por sus iguales también constituyen una fuente de información relevante respecto del ajuste escolar (Pianta y Steinberg, 1992).

En numerosos trabajos científicos se subraya la importancia de la familia en el ajuste escolar (Domitrovich y Bierman, 2001; Kupersmidt y Dodge, 2004) y en la expresión de comportamientos violentos que, habitualmente, tienden a manifestarse en este ámbito (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Estévez et al., 2005a; Lambert y Cashwell, 2003). Este vínculo entre el contexto familiar, el escolar y la conducta violenta parece ser el resultado de dos procesos complementarios. Según el primer proceso, los padres ofrecen un modelo de conducta, de modo que a través del aprendizaje vicario los hijos aprenden a resolver los conflictos, a interaccionar con otras personas e incluso a comportarse en contextos formales como la escuela de acuerdo con el modelo parental. El segundo proceso se refiere a que los padres enseñan a los hijos a relacionarse con sus iguales y a solucionar sus conflictos a través de su participación directa en situaciones informales y actividades lúdicas y recreativas (Ladd, 1999).

Una de las pautas que se transmiten mediante estos procesos es la resolución de conflictos. Estudios recientes señalan que la exposición intensa y frecuente a situaciones de conflicto marital se relaciona con una mayor predisposición en los hijos a la agresión y a la hostilidad (Troxel y Mathews, 2004), y con la expresión de comportamientos violentos (Criss, Petit, Bates, Dodge y Lapp, 2002; Formoso, Gonzales y Aiken, 2000). Además, las tácticas de resolución de conflictos que los padres utilizan predominantemente (como la ruptura, el retraimiento o el rechazo al diálogo y la violencia) se encuentran asociadas con la competencia social de los hijos (Troxel y Mathews, 2004), con las relaciones sociales en la escuela (Stocker y Youngblade, 1999), con el ajuste escolar (David y Murphy, 2004; Katz y Woodin, 2002; Knoester, 2003; Parke, 2004) y con la implicación en conductas violentas (Litrownik, Newton, Hunter, English y Everson, 2003).

Paralelamente, también se ha observado en trabajos previos que el conflicto marital, sobre todo aquel de alta intensidad, incide en la autoestima, en el sentimiento de autovalía de los hijos adolescentes (Stone, Buehler y Barber, 2002) y en el concepto que éstos tienen de los padres como figuras responsivas y de autoridad (Pettit y Laird, 2002), lo que a su vez se asocia con la participación en comportamientos violentos, con el rechazo de sus compañeros de aula (Gifford-Smith y Brownell, 2003) y con un pobre ajuste escolar (Sprague y Walker, 2000). Estas relaciones sugieren una influencia indirecta del conflicto marital en la violencia a través de las prácticas parentales (Doyle y Markiewicz, 2005), de modo que las relaciones entre padres e hijos se muestran permeables a los estilos de interacción entre los cónyuges, al tiempo que influyen en el ajuste del adolescente en la escuela y en la expresión de conductas violentas.

Conjuntamente con las estrategias de resolución de conflictos maritales, el apoyo parental constituye, además de un indicador de la calidad de la relación padres-hijos, un recurso que desempeña un papel importante en el ajuste escolar (Ketsetzis, Ryan y Adams, 1998), en la autoestima y en la competencia social de los hijos (Helsen, Vollebergh y Meeus, 2000). También, un alto apoyo potencia un mayor desarrollo de otros recursos psicológicos y sociales entre los que se encuentra la capacidad del adolescente para desarrollar

relaciones sociales positivas (Alonso y Román, 2005; Mounts, Valentiner, Anderson y Bowsell, 2006), lo que redundaría en un mejor ajuste y una mayor satisfacción con la vida (Parke, 2004).

Sin embargo, pese a la evidencia empírica disponible, aún quedan algunas cuestiones por resolver. Así por ejemplo, desconocemos si la influencia de las estrategias de resolución de conflictos maritales y del apoyo parental en el ajuste escolar de los hijos adolescentes es fundamentalmente directa o indirecta, y en este último caso, qué variables intervienen en dicha relación. Además, ambos tipos de influencia, lejos de ser excluyentes, podrían contribuir paralelamente a la predicción del ajuste escolar en la adolescencia, aunque de ser así, tampoco conocemos la trascendencia de ambas vías de influencia.

Teniendo en cuenta los antecedentes expuestos, el primer objetivo del presente estudio es analizar las relaciones existentes entre el conflicto marital y el ajuste escolar del adolescente. Para ello se va a contrastar un modelo en el que se examina la influencia en el ajuste escolar de las estrategias de resolución de conflictos maritales consideradas especialmente disfuncionales como la ruptura y la violencia (Katz y Woodin, 2002; Litrownik et al., 2003). Además, puesto que se ha observado que el conflicto marital parece ejercer un efecto directo e indirecto en los problemas de conducta, en este estudio se van a considerar estas dos vías de influencia en relación con el ajuste escolar, un aspecto poco investigado hasta el momento presente. Se va a poner a prueba la presencia de un efecto directo, pero también de un efecto indirecto a través de su potencial relación con otras variables asociadas como el apoyo parental, la violencia escolar y la autoestima social del adolescente. En este sentido, se espera que estas estrategias de resolución de conflictos maritales actúen de forma directa e indirecta en el ajuste escolar.

Por otra parte, y como hemos subrayado previamente, el apoyo parental se ha considerado un recurso para el adolescente, por lo que un segundo objetivo es conocer su influencia directa e indirecta en el ajuste escolar. Además, en investigaciones previas se ha señalado el papel diferencial que desempeñan el padre y la madre en el ajuste psicológico (Estévez et al., 2005b; Rohner y Veneziano, 2001) y en la

conducta delictiva en la adolescencia (Jiménez, Musitu y Murgui, 2005). Así, se ha constatado que la presencia del padre como figura de apoyo actúa como un factor de protección de la conducta delictiva (Jiménez et al., 2005). Sin embargo, no hemos encontrado investigaciones que analicen la contribución diferencial del apoyo del padre y de la madre en el ajuste escolar. Por esta razón, en el presente estudio nos planteamos como tercer y último objetivo analizar la influencia del apoyo del padre y de la madre en el ajuste escolar del adolescente. Se parte de la hipótesis de que el apoyo del padre y el apoyo de la madre van a mostrar un peso diferencial en el ajuste, a través de sus relaciones con la autoestima social y la conducta violenta.

Método

Participantes

Participaron 1068 adolescentes (513 chicos y 555 chicas) de entre 11 y 16 años que cursaban estudios de enseñanza media en cuatro centros de la Comunidad Valenciana (España). Estos adolescentes vivían mayoritariamente en familias nucleares (84%). Puesto que en el estudio se analiza la percepción de apoyo que tiene el adolescente del padre y de la madre, se seleccionaron aquellos sujetos que viven con ambos progenitores. La muestra final está constituida por 733 adolescentes (44% chicos y 56% chicas) de entre 11 y 16 años (edad media = 13.6; D.T. = 1.6). El 45.5% de los adolescentes se sitúan en la adolescencia temprana (11-13 años) y el 55.5% restante se encuentran en la adolescencia media (14-16 años).

Procedimiento

Del total de escuelas públicas y concertadas de enseñanza secundaria obligatoria de la Comunidad Valenciana se seleccionaron cuatro centros educativos, en función de su disponibilidad. Tras la obtención de los permisos necesarios de la dirección de los centros educativos, se realizó un seminario informativo con el profesorado para explicar los objetivos, importancia y alcance del estudio. Paralelamente, se envió una carta explicativa de la investigación a los padres y madres de los alumnos, a través de las correspondientes

Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAs) donde, además, se solicitó que expresaran por escrito su consentimiento en relación con la participación de su hijo en la investigación. Los adolescentes cumplieron la batería de instrumentos en sus aulas habituales durante un período regular de clase de aproximadamente 45 minutos de duración. Para completar el cuestionario sociométrico se entregó a los estudiantes una lista de clase numerada, para que los adolescentes cumplieran el sociograma escribiendo los números asignados a sus compañeros. En todos los casos, la participación fue voluntaria, anónima y supervisada por investigadores previamente entrenados.

Instrumentos

Conflicto familiar. Se realizó una adaptación de la *Revised Conflict Tactics Scale (CTS2)* (Straus, 1990; Straus, Lamby, Money-McCoy y Sugarman, 1995; Straus y Sauvage, 2005) siguiendo los criterios de traducción bidireccional. Para el presente estudio se han seleccionado y adaptado los ítems que aluden a la utilización de la violencia y de la ruptura de la relación como tácticas de resolución de conflictos entre los cónyuges. Además, en esta adaptación son los hijos quienes deben informar de la utilización de esas estrategias en situaciones de conflicto entre sus padres. La escala final está constituida por 6 ítems, con un rango de respuesta que va de 1 -nunca- a 5 -siempre-, que miden, desde el punto de vista del adolescente, la frecuencia con que sus padres utilizan como estrategias de resolución de conflictos maritales la violencia -física y verbal- (p.ej., “Mi padre/ mi madre le insulta” o “Mi padre/ mi madre le empuja o le pega”) y la ruptura de la relación (p.ej., “Mi padre/ mi madre se ausenta de casa”). El alfa de Cronbach para la escala global fue de .85.

Apoyo Parental. Se utilizó una adaptación al español del *Relational Support Inventory -RSI-* (Scholte, van Lieshout y van Aken, 2001). Esta escala está compuesta por 27 ítems con un intervalo de respuesta de cinco puntos (1 = nunca a 5 = siempre) y mide cuatro dimensiones: apoyo emocional (p.ej. “Me demuestra que me quiere”), respeto por la autonomía (p.ej. “Me deja solucionar las cosas por mí mismo/a y me ayuda cuando se lo pido”), apoyo informacional (p.ej. “Me explica o me enseña cómo tengo que hacer las cosas”) y metas y

aceptación como persona (p.ej. “Crítica mis ideas sobre mi forma de pensar sobre la vida -religión, política y cuestiones sociales-”). La consistencia interna (alfa de Cronbach) en nuestra muestra tanto para el apoyo del padre como de la madre fue de .83.

Violencia Escolar. Se utilizó la Escala de Conducta Violenta (Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006; Herrero, Estévez y Musitu, 2006). Los ítems de esta escala se fundamentan en otros previos elaborados por Emler y Reicher (1995). Este instrumento mide la frecuencia con que los sujetos han participado durante el último año en 13 comportamientos de carácter violento en la escuela -violencia física, violencia verbal y conducta disruptiva- (p. ej., “He agredido a los compañeros del colegio”). La escala presenta un rango de respuesta de 1 -nunca- a 5 -muchas veces-, incorporándose la opción 0 -no se quiere informar-. La consistencia interna, medida a través del alfa de Cronbach, fue de .84.

Estatus sociométrico. El cuestionario sociométrico utilizado en el presente estudio está formado por cuatro ítems que, de acuerdo con el criterio “compañero de clase”, permitió obtener las siguientes medidas: elecciones positivas (“¿A quiénes elegirías como compañeros/as de clase?”), elecciones negativas (“¿A quiénes NO elegirías como compañeros/as de clase?”), percepciones positivas (“¿Quiénes crees que te elegirían como compañeros/as de clase?”) y percepciones negativas (“¿Quiénes crees que NO te elegirían como compañeros/as de clase?”) (Estévez et al. 2006). El número de nominaciones se restringió a un máximo de tres compañeros/as, ponderándose el orden de preferencia. Finalmente, se elaboró un índice general de preferencia social a partir de las nominaciones positivas y negativas y se obtuvo una puntuación general estandarizada que mide el grado de aceptación del sujeto por sus compañeros de aula.

Autoestima social. Se utilizó la escala de autoestima social del cuestionario AFA (Musitu, García y Gutiérrez, 1994). Este instrumento consta de 6 ítems con un intervalo de respuesta de 1 -nunca- a 5 -siempre-, que evalúan la autopercepción del adolescente en el área social (p.ej. “Consigo fácilmente amigos). La consistencia interna de esta escala (alfa de Cronbach) en nuestros datos es de .76.

Percepción del alumno por el profesor. Se pidió a los tutores que estimaran el grado de ajuste del alumno en la escuela, su relación con los profesores, su comportamiento en el aula, su nivel de esfuerzo y las expectativas de éxito académico, en una escala de 1 (muy malo) a 10 (muy bueno). La consistencia interna de esta escala es de .76 (Estévez et al., 2006).

Respecto a la validez de los instrumentos, investigaciones previas han mostrado una adecuada validez convergente y predictiva de las escalas utilizadas. Por ejemplo, se ha constatado una estrecha relación entre la autoestima social y el funcionamiento familiar (Musitu et al., 1994; Musitu y García, 2004), así como con el rechazo en adolescentes (Estévez et al., 2006). También se han observado relaciones significativas entre el apoyo parental y el ajuste personal y social del adolescente (Branje, van Aken y Lieshout, 2002; Scholte et al., 2001). Por último, estudios precedentes han mostrado la asociación entre la percepción negativa del profesor y los problemas de conducta y aceptación social de los alumnos en la escuela (Estévez, Herrero y Musitu, 2005b; Estévez et al., 2006; Herrero et al., 2006).

Resultados

En la tabla I se recoge el análisis correlacional realizado entre todas las variables consideradas en el estudio. Se obtuvieron correlaciones significativas entre las variables objeto de estudio, por lo que se decidió incluirlas en los posteriores análisis. La violencia física y verbal como estrategia de resolución de conflictos correlaciona de modo negativo con la percepción de apoyo del padre y de la madre, y positivo con la participación del adolescente en conductas violentas en la escuela. La ruptura de la relación, muestra una relación negativa con el apoyo de la madre y del padre, con la autoestima social, con el estatus sociométrico y con la percepción del profesor de la integración escolar del adolescente. Además, el apoyo parental -apoyo del padre y de la madre- se relaciona de modo positivo con la autoestima social, el estatus sociométrico y la percepción del profesor de la integración del alumno en la escuela, y de modo negativo con la expresión de conductas violentas en la escuela. La violencia escolar se encuentra negativamente asociada con el estatus sociométrico y con la

percepción de integración escolar por el profesor. Finalmente estas dos últimas dimensiones, estatus sociométrico y percepción del profesor de la integración del alumno en la escuela, correlacionan de modo positivo.

Tabla I

Matriz de correlaciones entre las variables del modelo

Variabes	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Violencia física y verbal	-							
2. Ruptura de la relación	.39***	-						
3. Apoyo madre	-.18***	-.15***	-					
4. Apoyo padre	-.19***	-.20***	.56***	-				
5. Autoestima social	-.07	-.12**	.13**	.16***	-			
6. Violencia escuela	.13**	.14	-.17***	-.11**	-.04	-		
7. Estatus sociométrico ^a	-.05	-.10**	.07*	.08*	.12**	-.12**	-	
8. Percepción del profesor	-.02	-.09*	.12**	.09*	.08*	-.09*	.50***	-

^a Variables estandarizadas. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Una vez examinadas las relaciones entre las variables, se calculó un modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.0 (Bentler, 1995) para analizar la influencia del conflicto marital -de las estrategias de violencia y ruptura de la relación- en el ajuste escolar, a través de sus relaciones con el apoyo percibido del padre y de la madre, la autoestima social y la implicación del adolescente en conductas violentas. En la Tabla II se presentan las variables latentes incluidas en el modelo y sus respectivos indicadores asociados. Las variables apoyo del padre, apoyo de la madre, autoestima social y violencia escolar, están compuestas por un único indicador y, por tanto, presentan una saturación factorial de 1 y un error 0. El factor latente Conflicto Marital está formado por dos variables observables: Violencia física y verbal y ruptura de la relación. Finalmente, el factor ajuste escolar está constituido por los indicadores estatus sociométrico y percepción del profesor de la integración del alumno en la escuela.

Tabla II

Estimación de parámetros, error estándar y probabilidad asociada

Variables	Carga de los factores
CONFLICTO MARITAL	
Violencia	5.33*** (.26)***
Ruptura de la relación	1 ^a
APOYO DEL PADRE	1 ^a
APOYO DE LA MADRE	1 ^a
AUTOESTIMA SOCIAL	1 ^a
VIOLENCIA ESCOLAR	1 ^a
AJUSTE ESCOLAR	
Estatus sociométrico	1 ^a
Percepción del profesor	5.46*** (.40)***

Estadísticos robustos. Errores estándar entre paréntesis.

^a Fijados en 1.00 durante la estimación.

*** $p < .001$ (bilateral)

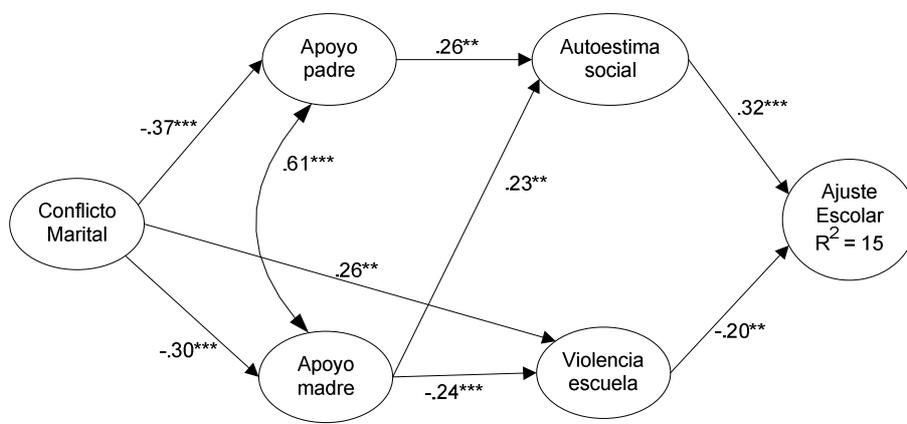
Para calcular la bondad de ajuste del modelo se optó por la utilización de estimadores robustos, puesto que el valor obtenido en el coeficiente de Mardia normalizado nos indicó la desviación de la normalidad de los datos (Coeficiente de Mardia Normalizado = 49.03). El modelo presentó un adecuado ajuste: S-B χ^2 (41, N = 733) = 61.21, $p < .05$; CFI = .98; IFI = .98; NNFI = .97 y RMSEA = .02 (intervalo 90% de confianza: .01 - .04). Se consideran aceptables valores de CFI, IFI y NNFI superiores a .95 y para el RMSEA valores iguales o inferiores a .05 (Batista y Coenders, 2000). Este modelo explica el 15% de la varianza del ajuste escolar en adolescentes.

En la Figura 1 se puede observar la representación gráfica del modelo estimado, los coeficientes estandarizados y su probabilidad

asociada. Se obtuvo una correlación elevada entre el apoyo proveniente del padre y el de la madre ($r = .61$, $p < .01$). En la predicción del ajuste escolar no se ha encontrado una relación directa y significativa entre el conflicto marital y el ajuste del adolescente en la escuela. Sin embargo, se han obtenido resultados que consideramos que son importantes de subrayar.

Por un lado, el conflicto marital presenta una relación negativa con la percepción del adolescente de apoyo del padre y de la madre ($\beta = -.37$, $p < .001$ y $\beta = -.30$, $p < .001$ respectivamente). Ambos factores muestran una relación positiva con la autoestima social del adolescente ($\beta = .26$, $p < .01$ para el apoyo del padre y $\beta = .23$, $p < .01$ para el apoyo de la madre), que a su vez influye positivamente en el ajuste de la escuela ($\beta = .32$, $p < .001$). Por otro lado, el conflicto marital muestra una relación positiva con la expresión de conductas violentas en los hijos adolescentes ($\beta = .26$, $p < .01$) y con el apoyo del padre, el cual también influye en la violencia escolar ($\beta = -.24$, $p < .001$). La violencia escolar, a su vez, se encuentra negativamente asociada con el ajuste escolar ($\beta = .20$, $p < .01$).

Figura 1
Modelo estructural



Se han omitido las relaciones que han resultado no significativas. Las líneas curvas representan correlaciones entre las variables latentes.

La significación de las relaciones se ha determinado a partir del error estándar.

** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

Finalmente, cabe destacar los siguientes efectos indirectos: el conflicto marital influye negativamente en la autoestima social a través del apoyo del padre ($\beta = -.17$, $p < .001$) y en el ajuste escolar ($\beta = .08$, $p < .01$) a través del apoyo del padre y de la madre. El apoyo del padre influye indirectamente en el ajuste escolar a través de su relación con la autoestima social ($\beta = .09$, $p < .01$), mientras que en el caso del apoyo de la madre, el efecto indirecto tiene lugar a través de su relación con la violencia escolar y la autoestima social ($\beta = .12$, $p < .001$).

Discusión

En este estudio se ha analizado, en primer lugar, la relación existente entre las estrategias inadecuadas de resolución de conflictos

maritales (ruptura de la relación y violencia) y el ajuste escolar. Los resultados obtenidos nos permiten confirmar la hipótesis de una influencia indirecta, pero no la de una influencia directa, del conflicto marital en el ajuste escolar. Estos resultados están en la línea de los obtenidos por otros autores (Katz y Woodin, 2002; Knoester, 2003; Stocker y Youngblade, 1999), pero con la salvedad de que el presente estudio nos permite conocer que esta relación tiene lugar a través del apoyo parental, de la violencia escolar y de la autoestima social. También se ha observado una relación significativa entre el conflicto marital, la expresión de comportamientos violentos y el ajuste escolar, resultados que enriquecen los resultados obtenidos por otros autores (Criss et al, 2002; Litrownik et al., 2002; Sprague y Walker, 2000; Troxel y Mathews, 2004).

Se podría afirmar, de acuerdo con nuestros resultados, que los adolescentes que viven en familias donde los padres utilizan con frecuencia estrategias disfuncionales de resolución de conflictos maritales como la violencia y la ruptura, tienden a participar con más frecuencia en comportamientos violentos, lo cual se relaciona a su vez con un pobre ajuste escolar. Esta asociación podría fundamentarse en el papel que desempeñan los padres como modelos de conducta para sus hijos; los adolescentes habrían aprendido de sus padres que tanto la violencia como la ruptura de las relaciones son estrategias aparentemente eficaces de resolución de conflictos y, por tanto, tenderían a reproducirlas en los conflictos con sus iguales en el aula y fuera de ella. No obstante, también debemos tener en cuenta que las familias donde se utilizan con frecuencia estas estrategias suelen presentar un elevado nivel de conflictos maritales de gran intensidad, todo lo cual se relaciona, según numerosos estudios, con mayores problemas de ajuste en el adolescente (David y Murphy, 2004; Katz y Woodin, 2002; Parke, 2004).

Paralelamente, se ha observado una vía de influencia complementaria del conflicto marital en el ajuste escolar a través del apoyo parental y la autoestima social, de tal manera que el conflicto marital disminuye la percepción de apoyo proveniente del padre y de la madre en el adolescente -se subraya la validez teórica de este trabajo-, lo cual se relaciona con la violencia escolar y con la autoestima social. Es decir, si el adolescente percibe un bajo apoyo del

padre y de la madre tenderá a presentar una autoestima social más baja, a participar con mayor frecuencia en conductas violentas y, probablemente, mostrará problemas de ajuste escolar. De esta manera, un segundo efecto indirecto del conflicto familiar en el ajuste escolar radica en la disminución del apoyo parental y de la autoestima social que son importantes recursos en los hijos adolescentes. A tenor de nuestros resultados, parece que el conflicto marital disminuye la capacidad de los padres para apoyar a sus hijos, o en otros términos, parece como si el conflicto agotase el recurso de ofrecer o dar apoyo, o predispusiera a los hijos a percibir un pobre apoyo. Creemos que estos dos aspectos merecen una mayor atención de los investigadores, puesto que contribuiría de forma muy significativa al enriquecimiento de los programas de convivencia familiar y escolar centrados en la potenciación de recursos y habilidades sociales para padres e hijos.

El análisis del efecto del apoyo social nos remite al segundo objetivo del presente estudio: la influencia directa e indirecta del apoyo parental en el ajuste escolar del adolescente. En investigaciones previas se ha constatado la influencia del apoyo parental en el ajuste escolar y en la competencia social (Ketsetzis et al., 1998; Helsen et al., 2000). Sin embargo, los resultados del presente estudio nos permiten profundizar en esta relación y afirmar que esta influencia es de carácter indirecto, a través de su relación positiva con la autoestima social y negativa con la violencia escolar. Se podría afirmar que el apoyo parental constituye un importante recurso no tanto para prevenir directamente el desajuste escolar del adolescente sino para potenciar recursos como la autoestima social, que actúan como obstructores en la comisión de comportamientos violentos y de otras conductas que quebrantan las normas de convivencia.

Finalmente, y en relación con el tercer objetivo, en el que se trataba de examinar el posible efecto diferencial del apoyo del padre y de la madre en el ajuste escolar de los hijos, nuestros resultados confirman este efecto. Es decir, el apoyo del padre y de la madre tienen un efecto positivo en la autoestima social del adolescente, el cual se asocia con un mayor ajuste escolar. Sin embargo, en el caso de la violencia escolar únicamente la percepción de apoyo de la madre parece inhibir la expresión de este tipo de comportamientos e indirectamente potencia el ajuste. Consideramos que estos resultados

son interesantes porque contribuyen de manera importante al enriquecimiento de los programas de educación para padres y subraya el doble papel que desempeña el apoyo de la madre en el desarrollo de un mejor ajuste escolar. El hecho de que el adolescente se sienta apoyado por su madre, contribuye no sólo a desarrollar una valoración más positiva en el área social, recurso que se encuentra estrechamente vinculado con el desarrollo de unas relaciones positivas con sus iguales, si no también funciona como un recurso que disminuye la probabilidad de implicación en conductas violentas.

En síntesis, los resultados del presente estudio ponen de manifiesto que la relación entre familia y escuela tiene lugar, de manera importante, a través del apoyo social parental el cual potencia recursos significativos en el adolescente, Son estos recursos los verdaderos facilitadores de las relaciones con el grupo de iguales y del ajuste escolar. Sin embargo, estos resultados deben interpretarse con cierta cautela debido fundamentalmente al carácter transversal de los datos, lo cual, como es bien sabido, no nos permite establecer relaciones de tipo causal. Creemos que en futuras investigaciones sería interesante incorporar la dimensión temporal para poder analizar la estabilidad de las relaciones observadas en este trabajo. También una limitación técnica de la que puede adolecer este estudio es el aparentemente bajo porcentaje de varianza explicada (15%), sin embargo, creemos importante señalar que este porcentaje de varianza explicada se corresponde, de acuerdo con Cohen (1988) y con Jiménez et al. (2006), con un tamaño del efecto adecuado.

Pese a estas limitaciones, creemos que los resultados obtenidos en el presente estudio contribuyen a un mejor conocimiento de las relaciones entre la familia y la escuela. Destacaríamos de una manera especial la trascendencia del apoyo de la madre como recurso que se relaciona con la autoestima social del adolescente y con la implicación de éste en comportamientos violentos. Así, no sólo se puede afirmar que el apoyo parental desempeña un papel relevante en la adolescencia, sino que la figura del padre y la madre contribuyen de manera significativa y diferencial en la potenciación de recursos del adolescente, aunque la figura de la madre resulta de mayor trascendencia. En general, pensamos que los resultados obtenidos también aportan ideas sugerentes para la práctica profesional y, en

particular, para mejorar los programas de intervención en la escuela, en los que, consideramos, se debe enfatizar la conexión entre el contexto familiar -apoyo y resolución de conflictos en la pareja- y escolar -ajuste- con el fin de proporcionar al adolescente los recursos necesarios para mejorar su convivencia en el aula y su satisfacción con la vida.

Referencias

- Alonso, J. & Román, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema, 17*, 76-82.
- Batista, J. M. & Coenders, G. (2000). *Modelos de ecuaciones estructurales*. Madrid: La Muralla.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Branje, S.J.T., van Aken, M.A. & van Lieshout, C.F.M. (2002). Relational support in families with adolescents. *Journal of Family Psychology, 16*, 351-362.
- Cava, M.J., Musitu, G. & Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema, 18*, 367-373.
- Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A. y Lapp, A. L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behaviour: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development, 73* (4), 1220-1237.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd. ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- David, K. M. & Murphy, B. C. (2004). Interparental conflict and late adolescents' sensitization to conflict: The moderating effects of emotional functioning and gender. *Journal of Youth and Adolescence, 33*, 187-200.
- Domitrovich, C. E. & Bierman, K. (2001). Parenting practices and child social adjustment: Multiple pathways of influence. *Merrill Palmer Quarterly, 47*, 235-263.
- Doyle, A. B. & Markiewicz, D. (2005). Parenting, marital conflict and adjustment from early-to mid-adolescence: Mediated by adolescent attachment style? *Journal of Youth and Adolescence, 34*, 97-110.
- Emler, N. & Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. & Musitu, G. (2006). Aggressive and nonaggressive rejected students: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools, 43*, 387-400
- Estévez, E., Musitu, G. & Herrero, J. (2005a). El rol de la comunicación familiar y el ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental, 28*, 81-89.

- Estévez, E., Musitu, G. & Herrero, J. (2005b). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40 (157), 183-196.
- Formoso, D., Gonzales, N. A. & Aiken, L. S. (2000). Family conflict and children's internalizing and externalizing behavior: Protective factors. *American Journal of Community Psychology*, 28 (2) 175-199.
- Gifford-Smith, M. E. & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Helsen, M., Vollebergh, W. & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319-336.
- Herrero, J., Estévez, E. & Musitu, G. (2006). The relationships of adolescent school-related deviant behaviour and victimization with psychological distress: testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of Adolescence*, 29, 671-690.
- Jiménez, T. I., Musitu, G. & Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*, 36, 181-195.
- Katz, L. F. & Woodin, E. M. (2002). Hostility, hostile detachment, and conflict engagement in marriages: Effects on child and family functioning. *Child Development*, 73, 636-651.
- Ketsetzis, M., Ryan, B. A. & Adams, G. R. (1998). Family processes, parent-child interactions, and child characteristics influencing school-based social adjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 374 - 387.
- Knoester, C. (2003). Implications of childhood externalizing problems for young adults. *Journal of Marriage and Family*, 65, 1073-1080.
- Kupersmidt, J. B. & Dodge K. A. (Eds.) (2004). *Children's peer relations: From development to intervention*. Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579-1601.
- Lambert, S. F. & Cashwell, C. S. (2004). Pre-teens talking to parents: Perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal*, 12, 122-128.
- Litrownik, A. J., Newton, R., Hunter, W.M., English, D. & Everson. M. D. (2003). Exposure to family violence in young at-risk children: A longitudinal look at the effects of victimization and witnessed physical and psychological aggression. *Journal of Family Violence*, 18, 59-73.
- Mounts, N. S., Valentiner, D. P., Anderson, K. L. & Boswell, M. K. (2006). Shyness, sociability and parental support for the college transition: Relation

- to adolescent's adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (1), 71-80.
- Musitu, G. & García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Musitu, G., García, F. & Gutiérrez, M. (1994). *AFA: Autoconcepto Forma-A*. Madrid: TEA Ediciones.
- Parke, R. D. (2004). Development in the family. *Annual Review of Psychology*, 55, 365-399.
- Pettit, G. S. & Laird, R. D. (2002). Psychological control and monitoring in early adolescence: The role of parental involvement and earlier child adjustment. In B.K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 97-123). Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61-80.
- Rohner, R. P. & Veneziano, R. A. (2001). The importance of father love: history and contemporary evidence. *Review of General Psychology*, 5, 382-405.
- Scholte, R. H. J., van Lieshout, C. F. M. & van Aken, M. A. G. (2001). Perceived relational support in adolescence: dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research in Adolescence*, 11, 71-94.
- Sprague, J. & Walker, H. (2000). Early identification and intervention for youth with antisocial and violent behavior. *Exceptional Children*, 66, 367-379.
- Stocker, C. & Youngblade, L. (1999). Marital conflict and parental hostility: Links with children's sibling and peer relationships. *Journal of Family Psychology*, 13, 598-609.
- Stone, G., Buehler, C. & Barber, B. K. (2002). Interparental conflict, parental psychological control, and youth problem behaviors. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 53-95). Washington, DC: American Psychological Association.
- Straus, M. A. (1990). The Conflict Tactics Scales and its critics: An evaluation and new data on validity and reliability. En M.A. Straus & R.J. Gelles (Eds.), *Physical violence in american families: Risk factors and adaptation to violence in 8.145 families* (pp. 49-73). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Straus, M. A., Lamby, S. L., Boney-Mc Coy, S. & Savage, S. A. (1995). The revised conflict tactics scale (CTS2). Development and preliminary psychometric data. *Journal of Family Issues*, 17, 283-316.
- Straus, M. A. & Savage, S. A. (2005). Neglectful behavior by parents in the life history of university students in 17 countries and its relation to violence against dating partners. *Child Maltreatment*, 10, 124-135.
- Troxel, W. M. & Matthews, K. A. (2004). What are the costs of marital conflict and dissolution to children's physical health? *Clinical Child and Family Psychology Review*, 17(1), 29-57.

Estudio Cinco[♦]

El estudio cinco surge a partir de los resultados obtenidos en el estudio previo. Tanto el apoyo parental como la comunicación familiar han constituido tradicionalmente dos recursos familiares de gran trascendencia, en este estudio se sustituye el apoyo parental por la comunicación positiva con el padre y con la madre y se pretende examinar la relación de determinadas variables familiares, entre ellas la comunicación familiar, escolares y sociales con el ajuste escolar en la adolescencia.

Conflicto marital, comunicación familiar y ajuste escolar en adolescentes

Resumen

En el presente estudio se examina la influencia del conflicto marital y de la comunicación familiar en el ajuste escolar a través de sus relaciones con la autoestima social y la violencia escolar en adolescentes. Participaron 733 adolescentes de cuatro centros educativos de la Comunidad Valenciana (España), con edades comprendidas entre 11 y 16 años. Los instrumentos utilizados fueron los siguientes: el Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar, una Escala de Tácticas de Resolución de Conflictos Maritales (violencia y ruptura), una Escala de Violencia Escolar, el Cuestionario Multidimensional de la Autoestima (autoestima social) y el Cuestionario Sociométrico. Se llevó a cabo un modelo de ecuaciones estructurales. Los resultados mostraron que el conflicto marital influye negativamente en la comunicación familiar, y que ambas dimensiones se relacionan con el ajuste escolar a través de la autoestima social y la violencia escolar. Finalmente, se discuten los resultados y sus implicaciones.

[♦] Martínez, B., Musitu, G., Amador, L. y Murgui, S. (*en prensa*). Conflicto marital, comunicación familiar y ajuste escolar en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*

Palabras clave: conflicto marital, comunicación familiar, autoestima social, violencia escolar, ajuste escolar.

Marital conflict, family communication, and school adjustment in adolescents

Summary

Family context has found to be very important when explaining both school adjustment and school violence. Most research was focused on analyzing the influence of father-child relationship on children's adjustment and violent behaviour, whereas very little is known about the link between marital relationships and adolescent's adjustment and involvement on violent behaviours at school. Prior research showed that couple dynamics, in particular, marital conflicts, seem to be related to children's adjustment. For instance, dysfunctional strategies for managing marital conflicts and, more specifically, breaking-off and the use of violence, are closely related to quality of children's social relationships at school, degree of school adjustment, academic achievement, and involvement in violent behaviors at school.

It has been also suggested that marital conflict is associated with development of violent behaviors at school through its relationship with adolescent's self-esteem. In addition to this, parental support has been found to be an important resource that plays a central role in school adjustment, self-esteem, and social competence in adolescence. Along this line, recent studies showed that father and mother support may separately contribute not only to adolescents' general adjustment but also to involvement in violent behaviors. Two complementary processes seem to explain the relation to marital conflict and adolescent's adjustment to school. The first process is based on the Social Learning Theory and the Hypothesis of Observational Learning. According to this, parents play an important role on children as behavioural models, since they show to their children how to manage conflicts, to behave in formal contexts, or

how to interact with peers. The second process alludes to an indirect relation between marital conflict on children's adjustment, through parental practices and parent-child relationship which in turn are related to self-esteem and school violence. Related to this, family communication emerges as an important factor closely related to adolescent's adjustment. Prior studies has shown that a positive communication favour social acceptance, whereas a negative communication is related to peer rejection, poor adjustment to school, and involvement on violent behaviours at school.

Although findings from previous studies suggest that marital is related to children's school adjustment, we still don't know whether this relation is direct or indirect, that is, through its link with family communication, school violence and self-esteem. Therefore, the first aim of the present study is to analyse the direct and indirect relationships between marital conflict -violence and breaking-off strategies for managing marital conflict- and school adjustment. Furthermore, very little is known about the role of family communication on predicting school adjustment, thus, the second aim of the study is to examine the direct and indirect influence of family communication on school adjustment. Finally, prior studies suggested that father-child communication and mother child-communication may contribute separately and independently to school violence, however, research about adolescent's communication with father and mother and school adjustment is really scant, consequently, the third aim of the study is to analyse the influence of father-adolescent and mother-adolescent communication on school adjustment.

Participants in the study were 733 adolescents of both sexes (44% boys and 56% girls) and ages ranged from 11 to 16 years old (Mean age = 13.7; S.D. = 1.6). Participants were studying in four state schools of the Valencian Community (Spain).

Measures and instruments were the following:

1. *Marital Conflict* was assessed using an adaptation of the Revised Conflict Tactics Scale (-CTSZ-; Straus, 1990; Straus, Lamby, Money-McCoy, & Sugarman, 1995; Straus & Sauvage, 2005), which measures the frequency of physical violence, verbal violence, and breaking-off as

strategies for managing marital conflict. The internal reliability of the adapted scale (Cronbach's alpha) was .85.

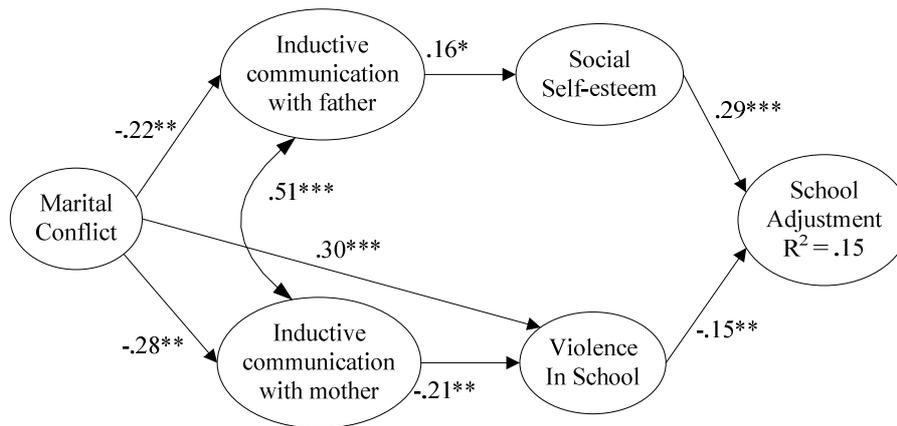
2. *Family Communication* was assessed using the Parent-Adolescent Communication Scale –PACS- (Barnes & Olson, 1982). Principal component analysis with varimax rotation yielded a three-factor structure for father and mother separately: open communication with parents, offensive communication with parents, and avoidant communication with parents. Cronbach's reliability coefficients for these subscales were .87, .76 and .75 respectively.
3. *Social Self-esteem* was assessed using the Social Self-esteem Subscale from the AFA Scale (Musitu, García, & Gutiérrez, 1994). Cronbach's alpha was .76.
4. *School Violence* was measured with the School Violence Scale (Estévez, Herrero, Martínez, & Musitu, 2006; Herrero, Estévez, & Musitu, 2006). This scale consists of 13 items concerned with students' participation in violent behaviours in school -physical aggression, verbal aggression, and disruptive behaviour-. The internal reliability of the scale was .84
5. *Sociometric Status* was assessed using the Sociometric Questionnaire. In the present study, this questionnaire is composed of 4 items that measure: positive selections, negative selections, perceptions of positive selection, and perceptions of negative selection. Following Coie, Dodge and Coppotelli's procedure (1982), a continuous social preference score was calculated.
6. *Teacher's Perception of Students' School Adjustment*. Teachers were asked to estimate: students' school adjustment, quality of teacher-student relationship, students' academic success, and students' effort at school. The internal reliability of the scale was .76.

Structural Equation Modelling analysis were conducted with EQS to examine the influence of marital conflict (violence and

breaking-off strategies) on adolescents' school adjustment mediated through its relationship with adolescent's communication with father and mother, social self-esteem, and violent behaviour at school. Latent variables were: Marital Conflict (composed of two indicators: physical and verbal violence and breaking-off) and School Adjustment (composed by two indicators: sociometric status and teacher's perception of student's school adjustment). Observable variables were the following: father-child communication, mother-child communication, social self-esteem, and school violence. The overall fit of the model to the data was acceptable: S-B χ^2 (41, N = 733) = 54.49, $p < .001$; CFI = .99; IFI = .99; NNFI = .978 and RMSEA = .02 (90% confidence interval: .01 - .04). This model accounted 13% of the variance in school adjustment.

As shown in Figure 1, results indicated that marital conflict was negatively related to adolescent's inductive communication with both father and mother. Moreover, inductive communication with father was positively associated with social self-esteem, which in turn was positively related to school adjustment. Moreover, marital conflict was positively linked to school violence, whereas inductive communication with mother was negatively associated with violence in school, which in turn is related to school adjustment.

Figure 1

Final Structural Equation Model

Non-significant paths are omitted. Curved lines represent correlations among latent variables. Robust standard errors were used to determine the significance of the standardized paths (** $p < .01$; *** $p < .001$).

The results of the present study lead to the conclusion that family relationships influence adolescent's adjustment to school through its relation to school violence and social self-esteem. Violence and breaking-off as strategies for solving marital conflicts in the family seem to lead to children's involvement on violent behaviours in school, which is in turn related to poor school adjustment. Moreover, results suggested that the use of violence and breaking-off between parents also has a negative effect on parents-children relationships, that is, communication with father and mother seem to be negative. Along this line, results emphasized the different role of father and mother in predicting adolescent's school adjustment, positive communication with mother inhibits adolescent's involvement on violence behaviour and, therefore, favour a positive adjustment, whereas positive communication with father is related to adolescent's social self-esteem, which is associated with a better school adjustment. To sum up, marital conflict influence school adjustment on one hand, by reinforcing family and personal resources

such as family communication and social self-esteem and on the other hand, by its relation to violence in school.

Conflicto marital, comunicación familiar y ajuste escolar en adolescentes

La familia y la escuela son dos contextos significativos en la vida de los adolescentes porque en ellos se interiorizan los valores, las creencias y las normas que fundamentan el proceso de socialización e influyen en el bienestar y ajuste (Estévez, Musitu y Herrero, 2005a). Además, el ámbito familiar y el escolar se encuentran estrechamente interrelacionados, de modo que las variables familiares parecen ser muy relevantes para el análisis de la violencia y del ajuste escolar (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Domitrovich y Bierman, 2001; Estévez et al., 2005a; Lambert y Cashwell, 2004). En la mayor parte de trabajos se ha analizado la influencia de las relaciones padres-hijos en la expresión de conductas violentas y en su ajuste, mientras que son muy pocos los trabajos en los que se ha examinado la influencias de las relaciones entre los cónyuges en los hijos. En estas investigaciones se ha observado que las dinámicas de pareja, en especial los conflictos que surgen entre los cónyuges, también parecen incidir en los hijos; así por ejemplo, la exposición intensa y frecuente a situaciones de conflicto marital se relaciona con una mayor predisposición en los hijos a la agresión y a la hostilidad (Troxel y Mathews, 2004) y con la expresión de comportamientos violentos (Criss, Petit, Bates, Dodge y Lapp, 2002; Formoso, Gonzales y Aiken, 2000).

En estas investigaciones previas se ha evaluado el conflicto marital en términos de frecuencia e intensidad, sin embargo, estudios recientes han mostrado que las respuestas de los hijos ante los conflictos no dependen tanto de la frecuencia con que son testigos de estas situaciones sino del comportamiento de los padres ante el conflicto; es decir, de las formas de expresarlo y de las estrategias utilizadas para resolverlo (Cummings y Davies, 1994; Cummings, Goeke-Morey, Papp y Dukewich, 2002; Cummings, Goeke-Morey y Papp, 2004). De hecho, se ha constatado que el grado de hostilidad que implica el conflicto y su resolución son aspectos críticos para

entender el vínculo entre el conflicto marital y el ajuste de los hijos (Goodman, Barfoot, Frye y Belli, 1999; Grych, Seid y Fincham, 1992). Así, las tácticas de resolución de conflictos maritales negativas, que se caracterizan por la violencia o la ruptura de la relación, se encuentran vinculadas con la competencia social (David y Murphy, 2004; Parke, 2004; Troxel y Mathews, 2004), con las relaciones con el grupo de iguales, con el ajuste en la escuela (Katz y Woodin, 2002; Stocker y Youngblade, 1999; Sturge-Apple, Davies y Cummings, 2006) y con la violencia (Cummings et al., 2004; Litrownik, Newton, Hunter, English y Everson, 2003). Además, el estrés y los efectos derivados de la exposición a conflictos maritales resueltos de un modo disfuncional se asocian con un menor rendimiento del adolescente en la escuela (Doyle y Markiewicz, 2005).

Este vínculo entre el conflicto marital, el ajuste escolar y, muy especialmente, la conducta violenta parece ser el resultado de dos procesos complementarios. Según el primer proceso, fundamentado en la teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1977; Davies y Cummings, 1994) y en la Hipótesis del Aprendizaje por Observación de Bryant y Conger (2002), los padres son modelos de conducta que ejercen una influencia directa en los comportamientos de los hijos; a través del modelado y del aprendizaje por observación los hijos aprenden a resolver los conflictos, a interaccionar con otras personas e incluso a comportarse en contextos formales como la escuela en sintonía con el modelo parental (Davis, Hops, Alpert y Sheeber, 1998). Los padres también transmiten habilidades a los hijos para relacionarse con sus iguales y solucionar sus conflictos a través de su participación directa en situaciones informales y en actividades lúdicas y recreativas (Ladd, 1999). Estas conductas aprendidas actúan como guías o marcos para futuras interacciones, de manera que la exposición a conflictos resueltos de un modo violento u hostil (Cummings et al., 2004), pero sobre todo la percepción de que los conflictos se pueden superar utilizando la violencia o la ruptura, supone una aprobación de la violencia como modo de resolución de conflictos y proporciona a los hijos un *permiso* para implicarse en este tipo de conductas en sus relaciones con los iguales, en la escuela y en otros escenarios de la vida social (Dogan, Conger, Kim y Masyn, 2007).

El segundo proceso alude a una influencia indirecta del conflicto marital en los hijos a través de las prácticas parentales y de la relación entre padres e hijos (Cummings et al., 2004). El conflicto marital, especialmente el que se pretende resolver de un modo disfuncional, afecta negativamente a las prácticas parentales, a las relaciones padres-hijos, (Doyle y Markiewicz, 2005), a la comunicación padres-hijos (Pettit y Laird, 2002), a la autoestima y al sentimiento de autovalía de los hijos adolescentes (Stone, Buehler y Barber, 2002), lo cual se relaciona a su vez con la participación en comportamientos violentos, con el rechazo de sus compañeros de aula (Gifford-Smith y Brownell, 2003) y con un pobre ajuste escolar (Sprague y Walker, 2000). Se puede afirmar, por tanto, que las relaciones entre padres e hijos se muestran permeables a los estilos de interacción entre los cónyuges, al tiempo que influyen en el ajuste del adolescente y en la expresión de conductas violentas.

En este sentido, la comunicación familiar es, indudablemente, un aspecto clave de las relaciones familiares estrechamente vinculado con el ajuste del adolescente (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). Estudios previos señalan que la comunicación positiva entre padres e hijos, o en otros términos, una comunicación inductiva; es decir, abierta, fluida, respetuosa con los diferentes puntos de vista de los participantes y empática, favorece la aceptación social de los hijos (Gaylord, Kitzmann y Lockwood, 2003; Steinberg y Morris, 2001), la competencia social (Ketsetzis, Ryan y Adams 1998), el bienestar (Musitu et al., 2001) y constituye un valioso recurso protector respecto de la conducta delictiva (Jiménez, Musitu y Murgui, 2005). Por el contrario, los problemas de comunicación entre padres e hijos se encuentran asociados con el rechazo de los hijos por el grupo de iguales (Black y Logan, 1995; Franz y Gross, 2001; Gifford-Smith y Brownell, 2003), con un pobre ajuste en el contexto escolar (Estévez et al., 2005a; Sprague y Walker, 2000), con una mayor participación en conductas violentas y una mayor victimización (Dekovic, Wissink y Meijer, 2004; Estévez, Musitu y Herrero, 2005b; Stevens, De Bourdeaudhuij y Van Oost, 2002). Además, la comunicación del adolescente con el padre y con la madre parece que tiene un peso específico y diferencial en el ajuste. Por una parte, se ha observado una estrecha relación entre la comunicación positiva con el padre y el

ajuste psicosocial de los hijos (Rohner y Veneziano, 2001; Welsh, Buchanan, Flouri y Lewis, 2004), constituyendo un factor protector de la expresión de comportamientos delictivos (Jiménez et al., 2005); por otra parte, los problemas de comunicación con la madre parecen incidir en el desarrollo de una autopercepción negativa del hijo respecto de su contexto familiar (Jackson, Bijstra, Oostra, y Bosma, 1998) y en un mayor distrés psicológico (Estévez et al., 2005b).

Sin embargo, pese a la evidencia empírica disponible, aún quedan importantes cuestiones por resolver. Se desconoce si la influencia de las estrategias de resolución de conflictos maritales y de la comunicación familiar en el ajuste escolar de los hijos adolescentes es indirecta, además de directa. Se considera, en este sentido, que existen dimensiones significativas como la autoestima y la violencia escolar que están relacionadas con el ajuste y que pueden estar incidiendo en esta relación. En el presente trabajo se proponen tres objetivos; el primero de ellos es analizar las relaciones existentes entre el conflicto marital y el ajuste escolar en adolescentes. Para este fin, se va a contrastar un modelo en el que se examina la influencia del conflicto marital en el ajuste escolar. Además, se evalúa el conflicto marital en función de dos variables, ruptura y violencia, en la línea de trabajos recientes que analizan el conflicto a través de estas medidas (Cummings y Davies, 1994; 2002; Cummings, et al., 2002; Cummings et al., 2004; Goodman et al., 1999; Katz y Woodin, 2002; Litrownik et al., 2003). Se parte de la hipótesis de que el conflicto marital se relaciona directa e indirectamente con la violencia y el ajuste escolar.

También, y como se ha subrayado previamente, se ha observado que la comunicación familiar y el ajuste escolar parecen encontrarse asociados (Estévez et al., 2005a), constituyendo un importante recurso familiar para el adolescente, pero se tiene poca información respecto de su relación empírica con el ajuste escolar. Es, desde este vacío empírico, de donde se parte para establecer el segundo objetivo del presente estudio: conocer la influencia de la comunicación familiar, más específicamente, de la comunicación inductiva del adolescente con el padre y con la madre, en el ajuste escolar. Se parte de la hipótesis de que la comunicación inductiva del adolescente con el padre y la madre se relacionan directa e indirectamente con el ajuste escolar. En este sentido, es de interés

señalar que en investigaciones recientes se ha constatado que la figura del padre y de la madre realizan contribuciones independientes en el ajuste psicológico (Estévez et al., 2005a; Rohner y Veneziano, 2001) y en la conducta delictiva en la adolescencia (Jiménez et al., 2005), pero en ningún caso se ha analizado independientemente el rol del padre y de la madre en el ajuste escolar de los adolescentes. Por ello, el tercer y último objetivo del presente estudio es analizar la influencia de la comunicación del adolescente con el padre y con la madre en el ajuste escolar del adolescente. Se parte de la hipótesis de que la comunicación inductiva del adolescente con el padre y con la madre va a mostrar un peso diferencial en el ajuste a través de sus relaciones con la autoestima social y la conducta violenta.

Método

Participantes

Participaron 1068 adolescentes con edades comprendidas entre 11 y 16 años, estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria en distintos centros de la Comunidad Valenciana (España). La selección de los centros se llevo a cabo de manera aleatoria entre el total de escuelas públicas de la Comunidad Valenciana. Los centros seleccionados fueron un total de seis, de los cuales dos rehusaron participar en la investigación. Los participantes en la presente investigación viven mayoritariamente en familias nucleares (84%). Puesto que en el estudio se analiza la comunicación del adolescente con el padre y con la madre, se seleccionaron aquellos participantes que viven con ambos progenitores. La muestra final está constituida por 733 adolescentes (44% chicos y 56% chicas) de entre 11 y 16 años (edad media = 13.6; D.T. = 1.6). El 45.5% de los adolescentes se sitúan en la adolescencia temprana (11-13 años) y el 55.5% restante se encuentran en la adolescencia media (14-16 años).

Instrumentos

Conflicto familiar. Son numerosos los trabajos que defienden el análisis del conflicto marital a través de las tácticas utilizadas para su resolución (Cummings y Davies, 1994; 2002; Cummings et al., 2002; Cummings et al., 2004; Goldstein et al., 2007; Goodman et al.,

1999). Por esta razón, se optó por un cuestionario que permite aproximarse al conflicto marital partiendo de las estrategias utilizadas para su resolución. Con este fin, se realizó una adaptación de la Revised Conflict Tactics Scale -CTSZ- (Straus, 1990; Straus, Hamby, Money-McCoy, y Sugarman, 1995). Para esta adaptación, utilizada en investigaciones precedentes (Estévez, Martínez, Moreno y Musitu, 2006), se seleccionaron y adaptaron aquellos ítems que aluden a la utilización de la violencia y de la ruptura de la relación como tácticas de resolución de conflictos entre los cónyuges, por su relación con la violencia en adolescentes (Cummings et al., 2004; Litrownik et al., 2003). Además, estudios previos han utilizado este cuestionario con el propósito de evaluar la violencia entre los cónyuges como modo de solución de conflictos a través de la percepción de los hijos (ver Heyman, Feldbau-Kohn, Ehrensaft, Langhinrichsen-Rohling y O'Leary, 2001), puesto que se ha observado que la percepción de estas estrategias se asocia con la expresión de conductas violentas (Harold y Conger, 1997; Kosterman, Hawkins, Guo, Catalana y Abbot, 2000). Por ello, en esta adaptación son los adolescentes quienes deben informar de la utilización de estas estrategias en situaciones de conflicto entre sus padres.

La escala final utilizada en el presente estudio está constituida por 6 ítems, con un rango de respuesta que va de 1 -nunca- a 5 -siempre-, que miden la frecuencia con que, desde la perspectiva de los adolescentes, los padres utilizan como estrategias de resolución de conflictos maritales la violencia -física y verbal- (p.ej., "Mi padre/ mi madre le insulta" o "Mi padre/ mi madre le empuja o le pega") y la ruptura de la relación (p.ej., "Mi padre/ mi madre se ausenta de casa"). Estudios previos han obtenido índices de fiabilidad, a través del alpha de Cronbach, comprendidos entre .78 y .95 (Straus et al., 1995; Penn, 2002). En nuestra muestra se obtuvo un alfa de Cronbach para la escala global de .85.

Comunicación familiar. Se utilizó la Escala de Comunicación Padres-Adolescente -PACS- de Barnes y Olson (1982). Esta escala está compuesta por 20 ítems que informan del tipo de comunicación existente entre el adolescente y el padre y la madre. Las respuestas van de 1 -nunca- a 5 -siempre-. La escala original se compone de dos factores que se refieren a una comunicación positiva (comunicación

abierta) y negativa (problemas de comunicación) (alpha de Cronbach .87 y .78). Sin embargo, esta estructura factorial no se replicó en los datos del presente estudio: el análisis de componentes principales con rotación varimax presentó tres dimensiones para el padre y la madre por separado. La primera dimensión o factor consta de 10 ítems que explican el 30.66% de la varianza y se refieren al estilo de comunicación positivo con los padres (p. ej., “Mi padre/madre siempre me escucha”); el segundo factor explica el 21.85% de la varianza y se compone de 6 ítems referentes a un estilo de comunicación familiar ofensivo (p. ej., “Mi padre/madre me insulta cuando está enfadado/a conmigo”); finalmente, el tercer factor explica el 9.52% de la varianza y agrupa 4 ítems que describen un estilo comunicativo evitativo (p. ej., “Tengo miedo de pedirle a mi padre/madre lo que quiero”). Otros autores han observado esta misma estructura factorial de la escala (ver Feldman y Rosenthal, 2000). La fiabilidad de estas subescalas en el presente estudio según el alfa de Cronbach es de .87, .76 y .75 respectivamente.

Autoestima social. Se utilizó la escala de autoestima social del cuestionario AFA (Musitu, García y Gutiérrez, 1994). Este instrumento consta de 6 ítems con un intervalo de respuesta de 1 -nunca- a 5 -siempre-, que evalúan la autopercepción del adolescente en el área social (p.ej., “Consigo fácilmente amigos). El alpha de Cronbach de esta escala en nuestros datos es de .76.

Violencia Escolar. Se utilizó una Escala de Conducta Violenta (Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006a; Estévez et al., 2006b) cuyos ítems se fundamentan en otros previos elaborados por Emler y Reicher (1995). Este instrumento mide la frecuencia con que los sujetos han participado durante el último año en 13 comportamientos de carácter violento en la escuela -violencia física, violencia verbal y conducta disruptiva- (p. ej., “He agredido a los compañeros del colegio”). La escala presenta un rango de respuesta de 1 -nunca- a 5 -muchas veces-, incorporándose la opción 0 -no se quiere informar-. La consistencia interna, medida a través del alfa de Cronbach, fue de .84.

Ajuste Escolar. El ajuste escolar hace referencia a la capacidad del adolescente para adaptarse a este contexto. Para su evaluación se consideran medidas como el rendimiento académico, o medidas de

autoinforme sobre la participación en actividades o el comportamiento del alumno en el aula (Ladd y Burgess 2001). Además, otros autores han utilizado el estatus sociométrico y la evaluación del profesor de la integración del alumno en la escuela, de su rendimiento o de su conducta como indicadores que pueden predecir mejor el ajuste escolar (Pianta y Steinberg, 1992; Wentzel, 2003). El interés de estas medidas estriba en que se obtienen a través de otros informantes clave, como es el caso del profesor que sigue más de cerca al alumno (tutor) y de sus compañeros de clase.

Estatus Sociométrico. El cuestionario sociométrico utilizado en el presente estudio está formado por cuatro items que, de acuerdo con el criterio “compañero de clase”, permitió obtener las siguientes medidas: elecciones positivas (“¿A quiénes elegirías como compañeros/as de clase?”), elecciones negativas (“¿A quiénes NO elegirías como compañeros/as de clase?”), percepciones positivas (“¿Quiénes crees que te elegirían como compañeros/as de clase?”) y percepciones negativas (“¿Quiénes crees que NO te elegirían como compañeros/as de clase?”) (Estévez et al. 2006 a, b). El número de nominaciones se restringió a un máximo de tres compañeros/as, ponderándose el orden de preferencia. Finalmente, se elaboró un índice general de preferencia social a partir de las nominaciones positivas y negativas y se obtuvo una puntuación general estandarizada que mide el grado de aceptación del sujeto por sus compañeros de aula y que permite el tratamiento del estatus sociométrico como una variable de carácter continuo.

Percepción del alumno por el profesor. Se pidió a los tutores que estimaran el grado de ajuste del alumno en la escuela, su relación con los profesores, su comportamiento en el aula, su nivel de esfuerzo y las expectativas de éxito académico en una escala de 1 (muy malo) a 10 (muy bueno). La consistencia interna de esta escala fue de .76 (Estévez et al., 2006a, b).

Procedimiento

Tras la obtención de los permisos necesarios de la dirección de los centros educativos, se realizó un seminario informativo con el profesorado. Paralelamente, se envió una carta explicativa de la investigación a los padres y madres de los alumnos donde, además, se

solicitó que expresaran su consentimiento en relación con la participación de su hijo/a en la investigación. Los adolescentes cumplieron la batería de instrumentos descritos previamente en sus aulas habituales durante un período regular de clase de aproximadamente 45 minutos de duración. Para completar el cuestionario sociométrico se entregó a los estudiantes una lista de clase numerada, para que los adolescentes cumplieran el sociograma escribiendo los números asignados a sus compañeros. En todos los casos, la participación fue voluntaria, anónima y supervisada por investigadores previamente entrenados.

Resultados

En la tabla 1 se recogen las correlaciones de Pearson entre todas las variables consideradas en el estudio. Se obtuvieron correlaciones significativas entre las dimensiones de conflicto marital -violencia física, violencia verbal y ruptura de la relación-, la comunicación inductiva del adolescente con el padre y con la madre, la autoestima social, la violencia escolar, el estatus sociométrico y la percepción del profesor de la integración escolar del alumno.

Tabla 1

Matriz de correlaciones entre las variables del modelo

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8
1. C. inductiva madre	-	.57**	.13**	.07*	.12**	-.17**	-.15**	-.18**
2. C. inductiva padre	.57**	-	.16**	.08*	.09**	-.11**	-.20**	-.19**
3. Autoestima social	.13**	.16**	-	.12**	.08**	.04	-.12**	-.07
4. Estatus sociométrico	.07*	.08*	.12**	-	.49**	.12**	-.10**	.05
5. Percepción profesor de integración	.12**	.09*	.08*	.49**	-	.10**	-.09*	-.02
6. Violencia en escuela	-.17**	-.11**	.04	.12**	.10**	-	.13**	.12**
7. Ruptura de la relación	-.15**	-.20**	-.12**	-.10**	-.09*	.13**	-	.39**
8. Violencia Física y verbal	-.18**	-.19**	-.07	-.05	-.02	.12**	.39**	-
Media	16.24	15.37	23.85	.03	.10	-.13	7.67	13.38
D. T.	3.02	3.57	3.74	.37	.93	.91	2.65	4.49

VARIABLES ESTANDARIZADAS

* $p < .05$; ** $p < .01$

Una vez examinadas las relaciones entre las variables, se calculó un modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.0 (Bentler, 1995) para analizar la influencia del conflicto marital -de las estrategias de violencia física y verbal y de ruptura de la relación- en la violencia escolar y en el ajuste escolar, a través de sus relaciones con la comunicación familiar -con el padre y con la madre- y la autoestima social. En la Tabla 2 se presentan las variables latentes incluidas en el modelo y sus respectivos indicadores asociados. Las variables comunicación inductiva con el padre, comunicación inductiva con la madre, autoestima social y violencia escolar, están compuestas por un sólo indicador y, por tanto, presentan una saturación factorial de 1 y un error 0. El factor latente Conflicto Marital está formado por dos variables observables: violencia física y verbal y ruptura de la relación. Finalmente, el factor Ajuste Escolar está constituido por los indicadores estatus sociométrico y percepción del profesor de la integración del alumno en la escuela.

Tabla 2

Estimación de parámetros, error estándar y probabilidad asociada

Variables	Carga de los factores
CONFLICTO MARITAL	
Violencia	5.03*** (.26)***
Ruptura de la relación	1 ^a
C. INDUCTIVA MADRE	1 ^a
C. INDUCTIVA PADRE	1 ^a
AUTOESTIMA SOCIAL	1 ^a
VIOLENCIA ESCOLAR	1 ^a
AJUSTE ESCOLAR	
Estatus sociométrico	1 ^a
Percepción del profesor	5.14*** (.41)***

Estadísticos robustos. Errores estándar entre paréntesis.

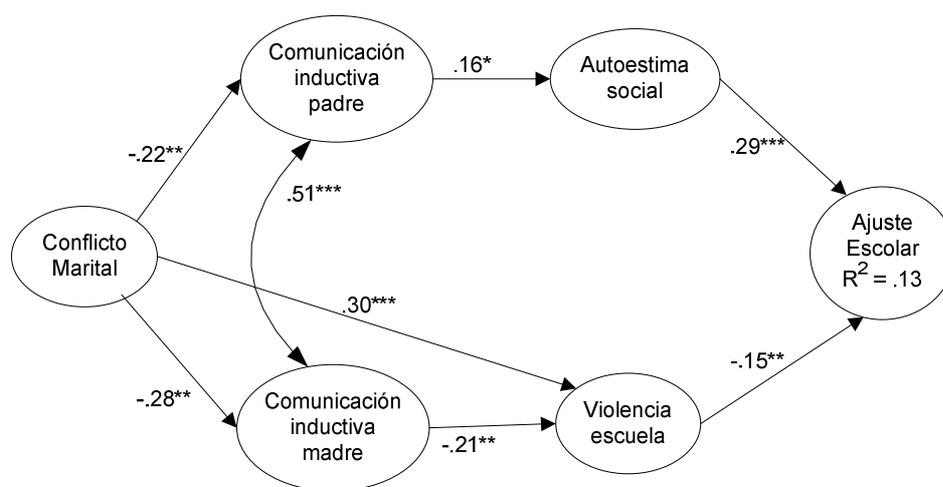
^a Fijados en 1.00 durante la estimación.

** $p < 0.01$; *** $p < .001$ (bilateral)

Para calcular la bondad de ajuste del modelo se optó por la utilización de estimadores robustos, puesto que el valor obtenido en el coeficiente de Mardia normalizado nos indicó la desviación de la normalidad de los datos (Coeficiente de Mardia Normalizado = 44.10). Siguiendo las propuestas de Jaccard y Wan (1996) y Kline (1998), en este estudio se han calculado cinco índices de ajuste: Satorra-Bentler χ^2 (S-B χ^2), Índice de Ajuste Comparativo (CFI); Índice de Ajuste Incremental (IFI), Índice de Ajuste No Normalizado (NNFI) y Error de Aproximación Cuadrático Medio RMSEA. Los datos indican que el modelo presentó un adecuado ajuste, excepto el coeficiente Chi-cuadrado que resultó significativo: S-B χ^2 (41, N = 733) = 54.49, $p < .001$; CFI = .99; IFI = .99; NNFI = .98 y RMSEA = .02 (intervalo 90% de confianza: .00 - .03). Si bien el coeficiente Chi-cuadrado ha resultado significativo y, por tanto, sugiere discrepancias entre el modelo teórico y el obtenido, cabe destacar que este coeficiente muestra una elevada sensibilidad al tamaño muestral, en el sentido de que tiende a indicar diferencias significativas para cualquier modelo especificado (Hair, Anderson, Tatham y Black 1999; Jöreskog y Sörbom, 1987). Sin embargo, el resto de las medidas alternativas de ajuste sí muestran valores adecuados, puesto que se consideran aceptables valores de CFI, IFI y NNFI superiores a .95 y para el RMSEA valores iguales o inferiores a .05 (Hair et al., 1999; Batista y Coenders, 2000), por lo que podemos afirmar que el modelo presenta un adecuado ajuste a los datos. Este modelo explica el 13% de la varianza del ajuste escolar en adolescentes.

En la Figura 1 se presenta la representación gráfica del modelo estimado con los coeficientes estandarizados y su probabilidad asociada. Se obtuvo una correlación media y positiva entre la comunicación del adolescente con el padre y con la madre ($r = .51$, $p < .01$). En la predicción del ajuste escolar no se ha encontrado una relación directa y significativa entre el conflicto marital -violencia física, violencia verbal y ruptura como estrategias de resolución de conflictos maritales- y el ajuste del adolescente en la escuela. Sin embargo, se han obtenido resultados que consideramos relevantes y que exponemos a continuación

Figura 1
Modelo estructural



Se han omitido las relaciones que no han resultado significativas. Las líneas curvas representan correlaciones entre las variables latentes.

La significación de las relaciones se ha determinado a partir del error estándar.

** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

Por un lado, el conflicto marital presenta una relación negativa con la comunicación inductiva del adolescente con la madre ($\beta = -.28$, $p < .01$) y con la expresión de conductas violentas en adolescentes ($\beta = .30$, $p < .001$). La comunicación inductiva con la madre influye de modo negativo en la violencia escolar ($\beta = -.21$, $p < .01$), que a su vez se relaciona negativamente con el ajuste escolar del adolescente ($\beta = -.15$, $p < .01$). Por otro lado, el conflicto marital influye de modo negativo en la comunicación inductiva del adolescente con el padre ($\beta = -.22$, $p < .01$). Esta variable se encuentra positivamente asociada con la autoestima social del adolescente ($\beta = .16$, $p < .05$), la cual se relaciona de modo positivo con el ajuste escolar del adolescente ($\beta = .29$, $p < .001$).

Discusión y Conclusiones

El objetivo general del presente estudio ha sido analizar la relación entre el conflicto marital, evaluado a través de la frecuencia con que el adolescente percibe que sus padres utilizan la violencia y la ruptura de la relación como tácticas de resolución de conflictos, y el ajuste escolar de los adolescentes. Se partía del supuesto de que las estrategias de resolución de conflictos maritales actúan tanto de forma directa como indirecta en el ajuste escolar el cual se ha confirmado. Los resultados obtenidos están en la línea de los obtenidos por otros autores que han señalado la relación entre la violencia y la ruptura como modo de resolución de conflictos y el ajuste escolar (Katz y Woodin, 2002; Stocker y Youngblade, 1999; Sturge et al., 2006). No obstante, en el presente estudio se ha profundizado en el tipo de relación existente entre el conflicto marital y el ajuste escolar, subrayando el carácter indirecto de esta relación. Se puede afirmar, a la luz de los resultados, que este vínculo entre el conflicto marital y el ajuste escolar tiene lugar a través de tres dimensiones asociadas tanto con el conflicto marital como con el ajuste: la comunicación familiar, la violencia escolar y la autoestima social. El conflicto marital, tal y como se ha sugerido en estudios previos, parece incidir en la violencia a través de su vínculo con la autoestima y las relaciones padres-hijos (Doyle y Makiewicz, 2005; Stone et al., 2002; Pettit y Laird, 2002); sin embargo, apenas existen trabajos que hayan constatado que esta pauta se pueda aplicar también al análisis del ajuste escolar, lo que constituye una importante aportación del presente trabajo. Paralelamente, el conflicto marital muestra una relación con la violencia escolar, que también se encuentra asociada con el ajuste escolar, tal y como se ha señalado en investigaciones precedentes (Criss et al, 2002; Cummings et al., 2004; Litrownik et al., 2002; Troxel y Mathews, 2004).

Esta triple vinculación del conflicto marital con el ajuste escolar se puede explicar aludiendo a dos procesos paralelos. Por un lado, los resultados muestran que los adolescentes que viven en familias donde se utiliza con frecuencia estrategias disfuncionales de resolución de conflictos como la violencia y la ruptura, tienden a participar con más frecuencia en comportamientos violentos en el ámbito escolar, lo cual se relaciona a su vez con un pobre ajuste escolar. Esta asociación podría fundamentarse en el papel que

desempeñan los padres como modelos de conducta para sus hijos, tal y como se sostiene desde la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1977; Davies y Cummings, 1994) y la Hipótesis del Aprendizaje por Observación (Bryant y Conger, 2002). Partiendo de estos referentes teóricos, parece que los adolescentes podrían haber aprendido de sus padres que tanto la violencia como la ruptura de las relaciones son estrategias aparentemente eficaces de resolución de conflictos (Dogan et al., 2007) que tenderían a reproducir en los conflictos con sus iguales en el aula y fuera de ella. La expresión de comportamientos violentos, a su vez, parece incidir en un pobre ajuste en la escuela, puesto que supone un quebrantamiento de las normas de convivencia. No obstante, también se debe tener en cuenta que las familias donde se utilizan con frecuencia estas estrategias suelen presentar un elevado nivel de conflictos maritales de gran intensidad, lo cual se relaciona con mayores problemas de ajuste en el adolescente (David y Murphy, 2004; Katz y Woodin, 2002).

Por otro lado, el conflicto marital también se relaciona con el ajuste escolar a través de su influencia en las relaciones entre padres e hijos, en particular, de la comunicación del adolescente con el padre y con la madre. Este vínculo corroboraría la hipótesis que alude a la influencia indirecta del conflicto marital en la violencia, pero aplicándose en este caso también al ajuste escolar. Los datos sugieren que el conflicto marital disminuye la calidad de la comunicación del hijo con sus padres, lo cual parece que genera una autoestima social más baja y una mayor participación en conductas violentas. De esta manera, un segundo efecto indirecto del conflicto familiar en el ajuste escolar radicaría en el desarrollo de un estilo de comunicación familiar problemático que deviene en un factor de riesgo en el ajuste. A tenor de los resultados obtenidos, parece que el conflicto marital se asocia con las relaciones padres-hijos, bien disminuyendo la capacidad de los padres para comunicarse de forma positiva y cálida con sus hijos, bien generando una predisposición en los hijos a valorar la comunicación con sus padres de forma negativa. El conflicto marital, por tanto, no sólo generaría problemas de ajuste como la violencia escolar, sino que además parece agotar ciertos recursos disponibles para el adolescente, como la comunicación familiar y la autoestima social, que inciden a su vez en el ajuste del adolescente en la escuela. El conocimiento de

estas relaciones puede contribuir de forma significativa al enriquecimiento de los programas de convivencia familiar y escolar centrados en la potenciación de recursos como la comunicación, la autoestima y el apoyo.

Esta relación remite al segundo objetivo del estudio: conocer la relación entre la comunicación familiar y el ajuste escolar de los adolescentes. Se consideraba que la comunicación inductiva tanto con el padre como con la madre desempeñaba un efecto directo e indirecto en el ajuste escolar. Los resultados obtenidos permiten confirmar, de nuevo, un efecto únicamente indirecto. En investigaciones previas se ha constatado la influencia de la comunicación familiar en el ajuste escolar (Sprague y Walker, 2000) y en la aceptación social de los hijos (Black y Logan, 1995; Franz y Gross, 2001; Gaylord, Kitzman, y Lockwood, 2003; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Steinberg y Morris, 2001). Los resultados obtenidos suponen un paso más allá en la constatación de este vínculo, al subrayar que éste tiene lugar a través de su relación positiva con la autoestima social, y negativa con la violencia escolar. Se podría afirmar que la comunicación familiar, en especial cuando es positiva, constituye un importante recurso que, por un lado, potencia otros recursos como la autoestima social, y por otro, actúa como obstructor en la comisión de comportamientos violentos que, además, quebrantan las normas de convivencia, lo cual predice el ajuste del adolescente en la escuela.

Finalmente, en el presente estudio se trataba de examinar el posible efecto diferencial de la comunicación del adolescente con el padre y con la madre en el ajuste escolar de los hijos. Se esperaba que la comunicación del adolescente con el padre y con la madre desempeñase un rol diferencial en la predicción del ajuste escolar en adolescentes. Los resultados del presente estudio confirman este efecto diferencial, puesto que la comunicación con el padre y la madre inciden en el ajuste escolar a través de diferentes relaciones, aspecto poco investigado y que puede aportar una mayor comprensión a la relación entre la familia y el ajuste escolar. En trabajos recientes se ha constatado este rol diferencial del padre y de la madre en el ajuste del adolescente, destacando el papel del padre en la prevención de la violencia (Estévez et al., 2005a; Jiménez et al., 2005; Rohner y Veneziano, 2001), sin embargo, los datos indican que es la percepción

del adolescente de una comunicación positiva con la madre la que parece inhibir su participación en actos violentos, mientras que la comunicación positiva con el padre se relaciona de modo positivo con la autoestima social del adolescente. Se considera que este hecho puede atribuirse a una pauta muy generalizada en sociedades como la española, donde la madre es quien más participa en aspectos relativos a la educación de los hijos, de modo que una relación negativa con la madre podría asociarse a una mayor despreocupación y a una experiencia escolar más negativa.

Por ello, en futuros trabajos sería de interés analizar con mayor detalle el papel que desempeña la madre en la configuración de la experiencia escolar del adolescente. Estos resultados son relevantes en la medida en que contribuyen de manera importante al enriquecimiento de los programas de educación para padres, puesto que subrayan el papel diferencial y complementario que desempeñan la figura del padre y de la madre en el desarrollo de un mejor ajuste escolar: mientras que la percepción de una comunicación positiva con el padre se encuentra ligada a la potenciación de una autoestima más positiva en el área social, recurso que se encuentra vinculado con el ajuste en la escuela, la percepción de una comunicación positiva con la madre contribuye a una menor implicación en conductas violentas y, en consecuencia, favorece el ajuste escolar.

En síntesis, los resultados del presente estudio ponen de manifiesto que la relación entre familia y escuela tiene lugar, de manera importante, a través de la comunicación familiar que potencia otros recursos significativos en el adolescente. Son estos recursos los verdaderos facilitadores de las relaciones con el grupo de iguales y del ajuste escolar. Sin embargo, consideramos que estos resultados deben interpretarse con cierta cautela debido a varias limitaciones del estudio. Así, la presente investigación es transversal, lo cual, como es bien sabido, no nos permite establecer relaciones de tipo causal. Por ello, en futuras investigaciones sería interesante incorporar la dimensión temporal para poder analizar la estabilidad de las relaciones observadas en este trabajo. También, una limitación técnica de la que puede adolecer este estudio es el aparentemente bajo porcentaje de varianza explicada (15%); sin embargo, resulta importante señalar que este porcentaje de varianza explicada se corresponde, de acuerdo con

Cohen (1988) y con Jiménez et al. (2005), con un tamaño del efecto adecuado.

Por otra parte, si bien se ha analizado el uso de las estrategias de resolución de conflictos maritales fundamentalmente violentas, puesto que se ha constatado su relación con los problemas de ajuste en la adolescencia, la incorporación en posteriores estudios de tácticas de solución de conflictos positivas como el diálogo podría tener un gran interés científico, puesto que posibilitaría comparar el efecto de ambos tipos de estrategias en los hijos porque no es lo mismo la carencia de un recurso, que el recurso tenga connotaciones negativas. Finalmente, en el presente estudio se han utilizado principalmente medidas que reflejan el punto de vista de los propios adolescentes, excepto el ajuste escolar. La incorporación del punto de vista de los propios padres en la medición de las variables familiares permitiría considerar estas variables con una mayor amplitud. Sin embargo, estudios recientes han confirmado una mayor la fiabilidad y validez de las medidas de autoinforme, es decir, de los propios adolescentes, en comparación con medidas obtenidas de los padres (Flisher, Evans, Muller y Lombard, 2004; Ritakallio, Kaltiala-Heino, Kivivuori y Rimpelä, 2005).

Pese a estas limitaciones, creemos que los resultados obtenidos en el presente estudio contribuyen a un mejor conocimiento de las relaciones entre la familia y la escuela. Destacaríamos de una manera especial la contribución diferencial y complementaria del padre y de la madre en la potenciación de recursos del adolescente que contribuyen al ajuste escolar. En el caso del padre la influencia discurre a través de la autoestima social del adolescente, de modo que la comunicación inductiva con el padre favorece el desarrollo de una autopercepción positiva en el ámbito de las relaciones sociales, mientras que la comunicación inductiva del adolescente con la madre inhibe la participación en conductas violentas. Además, una segunda aportación del presente estudio alude a la constatación de diversas vías de influencia indirecta del ámbito familiar en el ajuste escolar, subrayando el efecto negativo de las estrategias de resolución de conflictos maritales fundamentalmente violentas en el ajuste a través del empobrecimiento de recursos familiares e individuales en los hijos y de una mayor predisposición a la conducta violenta. En general, los

resultados obtenidos también aportan ideas sugerentes para la práctica profesional y, en particular, para mejorar los programas de intervención en la escuela, en los que, consideramos, se debe enfatizar la conexión entre el contexto familiar -la comunicación y la utilización de estrategias funcionales de resolución de conflictos en la pareja- y escolar -ajuste y conducta violenta-, con el fin de proporcionar al adolescente los recursos necesarios para mejorar su convivencia en el aula y su ajuste psicológico y social.

Referencias

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barnes, H.L. y Olson, D.H. (1982). Parent-adolescent communication scale. En H.D. Olson (Ed.), *Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle* (pp. 33-48). St. Paul: University of Minnesota Press.
- Batista, J.M. y Coenders, G. (2000). *Modelos de ecuaciones estructurales*. Madrid: La Muralla.
- Bentler, P.M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Black, B. y Logan, A. (1995). Links between communication patterns in mother-child, father-child, and child-peer interactions and children's social status. *Child Development, 66*, 255-271.
- Bryant, C. y Conger, R. (2002). And intergenerational model of romantic relationship development. En Vangelisti, A., Reis, H. y Fitzpatrick, M. (Eds.) *Stability and change in relationships* (pp. 57-82). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- 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.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd. ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Criss, M.M., Pettit, G.S., Bates, J.E., Dodge, K.A. y Lapp, A.L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behaviour: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development, 73* (4), 1220-1237.
- Cummings, E.M. y Davies, P.T. (1994). *Children and marital conflict: The impact of family dispute and resolution*. New York: Guilford.
- Cummings, E.M. y Davies, P.T. (2002). Effects of marital conflict on children: Recent advances and emerging themes in process-oriented research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 43*, 31-63.

- Cummings, E.M., Goeke-Morey, M.C., Papp, L.M. y Dukewich, T.L. (2002). Children's responses to mothers' and fathers' emotionality and tactics in marital conflict in the home. *Journal of Family Psychology, 16*, 478-492.
- Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C. y Papp, L. M. (2004). Everyday marital conflict and child aggression. *Journal of Abnormal Psychology, 32* (2), 191-202.
- David, K.M. y Murphy, B.C. (2004). Interparental conflict and late adolescents' sensitization to conflict: The moderating effects of emotional functioning and gender. *Journal of Youth and Adolescence, 33*, 187-200.
- Davies, P. T. y Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin, 116*, 387-411.
- Davis, B. T., Hops, H., Alpert, A. y Sheeber, L. (1998). Child responses to parental conflict and their effect on adjustment: A study of triadic relations. *Journal of Family Psychology, 12*, 163-177.
- Dekovic, M., Wissink, I. y Meijer, A. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: Comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence, 27*, 497-514.
- Dogan, S.J., Conger, R.D., Kim, K.J. y Masyn, K.E. (2007). Cognitive and parenting pathways in the transmission of antisocial behavior from parents to adolescents. *Child Development, 78* (1), 335-349.
- Domitrovich, C.E. y Bierman, K. (2001). Parenting practices and child social adjustment: Multiple pathways of influence. *Merrill Palmer Quarterly, 47*, 235-263.
- Doyle, A.B. y Markiewicz, D. (2005). Parenting, marital conflict and adjustment from early- to mid- adolescence: mediated by adolescent attachment style? *Journal of Youth and Adolescence, 34* (2), 97-110.
- Emler, N., y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. y Musitu, G. (2006a). Aggressive and nonaggressive rejected students: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools, 43*, 387-400.
- Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2006b). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Cultura y Educación, 18* (3-4), 335-344.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005a). El rol de la comunicación familiar y el ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental, 28*, 81-89.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005b). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence, 40* (157), 183-196.
- Feldman, S.S. y Rosenthal, D.A. (2000). The effect of communication characteristics on family members' perceptions of parents as sex educators. *Journal of Research on Adolescence, 10*, 119-150.
- Flisher, A.J., Evans, J., Muller, M. and Lombard, C. (2004). Brief report: Test-retest reliability of self-reported adolescent risk behaviour. *Journal of Adolescence, 27* (2), 207-212.

- Formoso, D., Gonzales, N.A. y Aiken, L. S. (2000). Family conflict and children's internalizing and externalizing behavior: Protective factors. *American Journal of Community Psychology*, 28 (2) 175-199.
- Franz, D.Z. y Gross, A.M. (2001). Child sociometric status and parent behaviors: An observational study. *Behavior Modification*, 25, 3-20.
- Gaylord, N.K., Kitzmann, K.M. y Lockwood, R.L. (2003). Child characteristics as moderators of the association between family stress and children's externalizing, and peer rejection. *Journal of Child and Family Studies*, 12, 201-213.
- Gifford-Smith, M.E. y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Goldstein, L.H., Harvey, E.A., Friedman-Weieneth, J.L., Pierce, C., Tellert, A. y Sippel, J.C. (2007). Examining subtypes of behavior problem among 3-years-old children part II: investigating differences in parent psychopathology, couple conflict, and other family stressors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 111-123.
- Goodman, S.H., Barfoot, B., Frye, A.A. y Belli, A.M. (1999). Dimensions of marital conflict and children's social problem-solving skills. *Journal of Family Psychology*, 13, 33-45.
- Grych, J.H., Seid, M. y Fincham, F.D. (1992). Assessing marital conflict from the child's perspective: The children's perception of interparental conflict scale. *Child Development*, 62, 558-572.
- Hair, J.F., Anderson, Jr., R.E., Tatham, R.L. y Black, W.C. (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid: Pearson Educación.
- Harold, G.T. y Conger, R.D. (1997). Marital conflict and adolescent distress: The role of adolescent awareness. *Child Development*, 68, 333-350.
- Heyman, R.E., Feldbau-Kohn, S.R., Ehrensaft, M.K., Langhinrichsen-Rohling, J. y O'Leary, K.D. (2001). Can questionnaire reports correctly classify relationship distress and partner physical abuse? *Journal of Family Psychology*, 15, 334-346.
- Jaccard J, Wan C.K. (1996). *LISREL Approaches to Interaction Effects in Multiple Regression. Volume 87*. Newbury Park, CA: Sage.
- Jackson, S., Bijstra, J., Oostra, L. y Bosma, H. (1998). Adolescents' perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21 (3), 305-322.
- 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, 181-195.
- Jöreskog, K.G. y Sörbom, D. (1998). *LISREL 7: A guide to the program and applications*. Chicago: SPSS Inc.
- Katz, L.F. y Woodin, E.M. (2002). Hostility, hostile detachment, and conflict engagement in marriages: Effects on child and family functioning. *Child Development*, 73, 636-651.

- Ketsetzis, M., Ryan, B.A. y Adams, G.R. (1998). Family processes, parent-child interactions, and child characteristics influencing school-based social adjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 374 - 387.
- Kline, R.B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Kosterman, R., Hawkins, J.D., Guo, J., Catalano, R.F. y Abbott, R.D. (2000). The dynamics of alcohol and marijuana initiation: Patterns and predictors of first use in adolescence. *American Journal of Public Health*, 90, 360–366.
- Ladd, G. W. y Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579-1601.
- Lambert, S.F. y Cashwell, C.S. (2004). Pre-teens talking to parents: Perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal*, 12, 122-128.
- Litrownik, A.J., Newton, R., Hunter, W.M., English, D. y Everson. M. D. (2003). Exposure to family violence in young at-risk children: A longitudinal look at the effects of victimization and witnessed physical and psychological aggression. *Journal of Family Violence*, 18, 59-73.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y Adolescencia*. Síntesis. Madrid.
- Musitu, G. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1994). *AFA: Autoconcepto Forma-A*. Madrid: TEA Ediciones.
- Parke, R.D. (2004). Development in the family. *Annual Review of Psychology*, 55, 365-399.
- Penn, C.E. (2002). *An exploratory study of female partner aggression: The role of relationships dynamics*. Master of Science in Human Development. Faculty of the Virginia Polytechnic Institute.
- Pettit, G.S. y Laird, R.D. (2002). Psychological control and monitoring in early adolescence: The role of parental involvement and earlier child adjustment. In B.K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 97-123). Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R.C. y Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61–80.
- Ritakallio, M., Kaltiala-Heino, R., Kivivuori, J. and Rimpelä, M. (2005). Brief report: Delinquent behaviour and depression in middle adolescence: a Finnish community sample. *Journal of Adolescence*, 28, 155-159.
- Rohner, R.P. y Veneziano, R.A. (2001). The importance of father love: history and contemporary evidence. *Review of General Psychology*, 5, 382-405.
- Sprague, J. y Walker, H. (2000). Early identification and intervention for youth with antisocial and violent behavior. *Exceptional Children*, 66, 367–379.
- Steinberg, L., y Morris, A.S. (2001) Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.

- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. y Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 419-428.
- Stocker, C. y Youngblade, L. (1999). Marital conflict and parental hostility: Links with children's sibling and peer relationships. *Journal of Family Psychology*, 13, 598-609.
- Stone, G., Buehler, C. y Barber, B.K. (2002). Interparental conflict, parental psychological control, and youth problem behaviors. In B.K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 53-95). Washington, DC: American Psychological Association.
- Straus, M.A. (1990). The Conflict Tactics Scales and its critics: An evaluation and new data on validity and reliability. En M.A. Straus y R.J. Gelles (Eds.), *Physical violence in american families: Risk factors and adaptation to violence in 8.145 families* (pp. 49-73). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Straus, M.A., Lamby, S.L., Boney-Mc Coy, S. y Savage, S.A. (1995). The revised conflict tactics scale (CTS2). Development and preliminary psychometric data. *Journal of Family Issues*, 17, 283-316.
- Sturge-Apple, M.L., Davies, P.T. y Cummings, E.M. (2006). Impact of hostility and withdrawal in interparental conflict on parental emotional unavailability and children's adjustment difficulties. *Child Development*, 77 (6), 1623-1641.
- Troxel, W. M. y Matthews, K. A. (2004). What are the costs of marital conflict and dissolution to children's physical health?. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 17 (1), 29-57.
- Welsh, E., Buchanan, A., Flouri, E. y Lewis, J. (2004). *Involved fathering and child well-being: Fathers' involvement with secondary school age children*. New York: Joseph Rowntree Foundation.
- Wentzel, K.R. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: a longitudinal study. *The Journal of Early Adolescence*, 23 (1), 5-28.
- Zimet, D.M. y Jacob, T. (2001). Influences of marital conflict on child adjustment: Review of theory and research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4, 319-335.

Estudio Seis[♦]

Este estudio surge con el propósito de conocer la influencia de variables familiares y escolares en la conducta violenta en adolescentes. Los resultados obtenidos en estudios previos sugieren que tanto la autoestima familiar como la escolar constituyen elementos relevantes en el análisis de la violencia. Asimismo, también se ha constatado en estudios precedentes el estrecho vínculo entre el apoyo del padre y de la madre y la violencia escolar. Por esta razón se optó por incluir estas variables en el presente estudio. Además, se ha incorporado la actitud del adolescente hacia la escuela, evaluada a partir de la percepción que tiene el adolescente de la escuela como un sistema injusto y de la valoración negativa que tiene de los estudios, variables poco estudiadas hasta el momento presente.

El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes

Resumen

El objetivo de este estudio transversal *ex post facto* es analizar las relaciones existentes entre variables familiares -autoestima familiar, apoyo del padre y de la madre-, escolares -autoestima escolar y actitud hacia la escuela- y la violencia escolar en la adolescencia. Participaron 1068 adolescentes, de entre 11 y 16 años, pertenecientes a cuatro centros educativos de la Comunidad Valenciana (España). Se llevó a cabo un modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS. Los resultados muestran que la actitud negativa hacia la escuela -percepción de injusticia y minusvaloración de los estudios- se relaciona de modo positivo con la violencia escolar, en tanto que la autoestima escolar se encuentra negativamente asociada con la violencia. La autoestima familiar se asocia en sentido negativo con la violencia y la percepción de injusticia. Además, el apoyo del padre

[♦] Martínez, B., Murgui, S. Musitu, G. y Monreal, M.C. (*en prensa*). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*.

influye en la violencia de modo directo y a través de su relación con la autoestima familiar y escolar, mientras que el apoyo de la madre se asocia negativamente con la minusvaloración de los estudios y positivamente con la autoestima familiar y la escolar. Finalmente, se discuten los resultados y sus posibles implicaciones.

Palabras clave: Violencia escolar, Apoyo parental, Autoestima familiar, autoestima escolar, Actitud hacia la escuela, Estudio *ex post facto*.

The role of parental support, attitudes to school, and self-esteem on school-based violence among adolescents

Summary

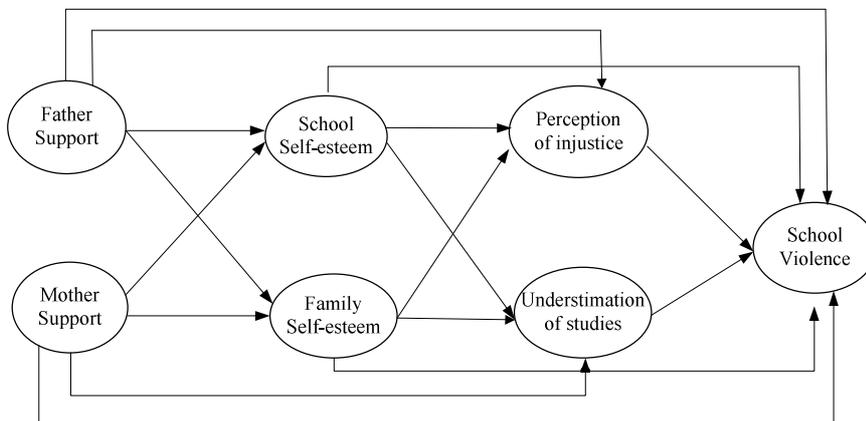
Since the 1980's, research analysing school violence has pointed out the relevance of family and school variables in the study and prevention of this serious problem at the educational settings. Regarding family variables, previous research has shown that adolescents' perception of high levels of parental support positively influences school adjustment and development of positive attitudes towards the school system, as well as a high family and school self-esteem. By contrast, perception of low levels of parental support has been associated with the development of delinquent and violent behaviors. Moreover, research analyzing father and mother support separately concludes that these sources of support contribute differentially to children's adjustment. For example, father's support has been found to be a very important resource on preventing behavioural problems in adolescence, such as delinquency and violent offending.

In addition to this, family self-esteem has also been linked to violence in schools. On one hand, it has been documented that violent adolescents usually report negative family relations and low parental support, both of which are related to negative family self-esteem. On the other hand, adolescents who show high levels of family self-esteem are less likely to get involved in violent behaviours at school.

Finally, with regard to school variables, adolescents not involved in violent behaviours normally hold positive attitudes towards institutional authorities, school and teachers, whereas violent adolescents show negative attitudes to school, teachers and studies, and report on many occasions low school self-esteem.

Taking into account these findings, the main purpose of the present study was to analyze the relationship among family variables - family self-esteem, father support, and mother support- school variables -school self-esteem, perception of injustice at school and underestimation of studies- and school-based violence on adolescence. As shown in Figure 1, we hypothesized: 1) perception of injustice and underestimation of studies are directly related to violence; also school self-esteem is linked to these variables and to school violence, and 2) father support, mother support, and family self-esteem are related to school violence, but also to perception of injustice, underestimation of studies, and school self-esteem.

Figure 1
Hypothesized Model



Participants in the study were 733 adolescents of both sexes (44% boys and 56% girls), whose ages ranged from 11 to 16 years old (Mean age = 13.7; S.D. = 1.6). Participants were studying in four state schools of the Valencian Community (Spain).

Measures and instruments were the following:

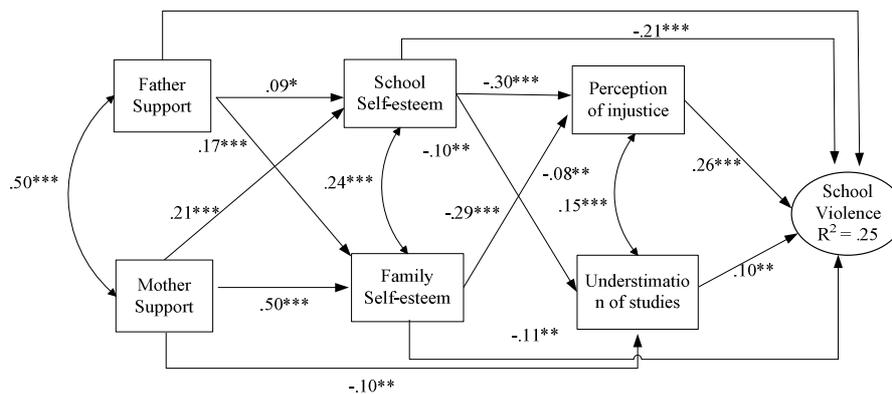
1. *Father and Mother Support* were measured with the Relational Support Inventory (-RSI-; Scholte, van Lieshout, & van Aken, 2001). This Scale is comprised of 27 items which measure four dimensions: emotional support, informational support, respect for autonomy, and convergence of goals. Cronbach's alpha was .83 for both father and mother support.
2. *Family and School Self-esteem* were assessed with the Family and School Self-esteem Subscales from the AFA Scale (Musitu, García, & Gutiérrez, 1994). Cronbach's alpha for Family Self-esteem was .79 and for School self-esteem .86.
3. *Attitudes to School* were assessed with an adapted scale from Reicher and Emler (1985). This scale consists of 12 items rated on a four-point scale concerned with perception of injustice. Cronbach alphas for these subscales were .73 and .71 respectively.
4. *School Violence* was measured with the School Violence Scale (Estévez, Herrero, Martínez, & Musitu, 2006; Herrero, Estévez, & Musitu, 2006). This scale consists of 13 items referring to students' participation in violent behaviours at school -physical aggression, verbal aggression, and disruptive behaviour-. The internal reliability of the scale was .84.

Structural Equation Modelling analyses were conducted with the EQS to examine the influence of family variables (father support, mother support, and family self-esteem) and school variables (perception of injustice, underestimation towards studies, and school self-esteem) on school violence. There was only one latent variable, School Violence, composed of three indicators: disruptive behavior, verbal aggression and physical aggression. Observable variables were the following: father support, mother support, family self-esteem, school self-esteem, perception of injustice, and underestimation towards studies. The overall fit of the model with the data was

acceptable: S-B $\chi^2_{(19, 1068)} = 57.74$ ($p < .001$); CFI = .98; IFI = .98; NNFI = .95 and RMSEA = .05 (90% confidence interval: .03 - .06). This model accounted for 15% of the variance in school violence.

As shown in Figure 2, results indicated that perception of injustice and underestimation towards studies were positively related to school violence. Moreover, both family and school self-esteem had a negative influence on school violence. In addition to this, father's support also showed a negative relationship with school violence. Furthermore, indirect effects were found: both father and mother support were positively related to school self-esteem, which in turn had a direct influence on school violence, but also and indirect influence via perception of injustice and underestimation of studies. Moreover, father and mother support were associated with family self-esteem, which was directly related to school violence as well as perception of injustice. Finally, mother's support showed an indirect relationship with school violence via its linkage with underestimation of studies.

Figure 2
Final Structural Equation Model



Non-significant paths are omitted. Curved lines represent correlations among latent variables. Circles represent latent variables and squares represent observed variables. Robust standard errors were used to determine the significance of the standardized paths (**p < .01; ***p < .001).

To sum up, results of the present study emphasize the joint influence of family and school variables on violent behaviour at school. Perception of injustice and underestimation of studies, as components of attitude to school, are antecedent factors associated with violent behavior in schools. Also, school self-esteem was revealed as an important resource that, on one hand, inhibits violent behaviour and, on the other hand, influences adolescents' attitudes to school, so that students who show negative self-evaluations related to the school domain tend to perceive the school system as unfair and to underestimate the importance of studies. As for family variables, as expected, family self-esteem, father support, and mother support were directly and indirectly related to school-based violence. For instance, father support was directly associated with school violence, but it also promoted family and school self-esteem, which inhibited violent behavior. Mother support, however, was associated only indirectly with violence through underestimation of studies, since a high level of mother support may lead to a positive evaluation of studies. In short, findings of the current study revealed the interrelation of family and school environments in the explanation of violent behaviour in school. Parent-children relations showed an influence on school variables that are in turn closely related to development of violence in the adolescent period. Indeed, family resources such as father and mother support may enhance family and school resources and, thus, for instance, help to promote positive attitudes to school, significantly associated with students' behaviour in the educational settings.

El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes

La violencia escolar en la adolescencia es, en la actualidad, un comportamiento que preocupa cada vez más a la sociedad por sus consecuencias en el clima escolar, en el proceso de enseñanza/aprendizaje (Olweus, 1998; Trianes, 2000) y en el ajuste de los adolescentes, ya sean agresores o víctimas (Estévez, Musitu y Herrero, 2005a; Guterman, Hahm y Cameron, 2002). Desde las primeras investigaciones realizadas en los años 80, se ha venido constatando la importancia de los ámbitos familiar y escolar en la

explicación y prevención de la violencia (Olweus, 1998; Gázquez, Cangas, Pérez-Fuentes, Padilla y Cano, 2007). La presente investigación se centra en el estudio de la relación conjunta de los contextos familiar y escolar y la violencia escolar en adolescentes.

Son numerosos los trabajos que subrayan la conexión entre las relaciones familiares y el ajuste en la adolescencia (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Dekovic, Wissink y Meijer, 2004; Martínez, Fuertes, Ramos y Hernández, 2003; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). Así, por ejemplo, se ha constatado en estudios previos que la percepción de los hijos de un elevado apoyo parental favorece el ajuste escolar (Domitrovich y Bierman, 2001; Ketsetzis, Ryan y Adams, 1998; Helsen, Vollebergh y Meeus, 2000; Musitu, Martínez y Murgui, 2006; Wenz-Gross et al., 1997), la configuración de una actitud favorable hacia la institución escolar (Demaray y Malecki, 2002) y el desarrollo de una autoestima global, escolar y familiar positivas (Demaray, Malecki, Davidson, Hodgson y Rebus, 2005; Demaray y Malecki, 2002; Helsen, et al., 2000; Wenz-Gross, Siperstein, Untch y Widaman, 1997). Por el contrario, la carencia de apoyo parental, o en otros términos, la percepción de los hijos de un pobre apoyo de sus padres, representa un importante factor de riesgo asociado con el desarrollo de problemas de conducta (Kashani, Canfield, Borduin, Soltys y Reid, 1994) y con una mayor incidencia de comportamientos delictivos y violentos en la adolescencia (Barrera y Li, 1996; Cava, Musitu y Murgui, 2006; Demaray y Malecki, 2002; Domitrovich y Bierman, 2001; Jiménez, Musitu y Murgui, 2005; Lambert y Cashwell, 2004; Musitu et al., 2006).

Además, las investigaciones que han analizado el apoyo parental diferenciando la figura del padre y de la madre han concluido que estas fuentes de apoyo contribuyen de un modo independiente al ajuste de los hijos (Rohner y Veneziano, 2001; Veneziano, 2000). Por ejemplo, se ha señalado el importante papel que desempeña la relación del adolescente con la madre en el ajuste (Berg-Nielsen, Vika y Dahl, 2003; Rey, 1995), mientras que la figura del padre constituye un recurso muy relevante en la prevención de problemas de conducta (Estévez, Musitu y Herrero, 2005b; Rohner y Veneziano, 2001; Veneziano, 2000). De hecho, el apoyo del padre es un factor de

protección de la conducta delictiva y violenta en adolescentes (Jiménez, et al, 2005; Musitu et al., 2006).

Paralelamente, la autoestima familiar también tiene un estrecho vínculo con la violencia escolar. Por un lado, estudios previos subrayan que los adolescentes violentos valoran de un modo negativo el ámbito familiar, informan de unas relaciones hostiles con sus padres (frecuentes conflictos, problemas de comunicación y conductas desafiantes en sus relaciones familiares) y perciben un bajo apoyo parental, variables que conforman una menor autoestima familiar (Dekovic, Wissink y Meijer, 2004; Morales y Costa, 2001; Musitu et al., 2001). Y por otro, esta dimensión de la autoestima tiene un efecto de protección respecto de la conducta violenta, de modo que los adolescentes con una elevada autoestima familiar tienden a mostrar una menor implicación en este tipo de comportamientos (Andreou, 2000; Cava et al., 2006; Estévez, Martínez y Musitu, 2006; O'Moore y Kirkham, 2001).

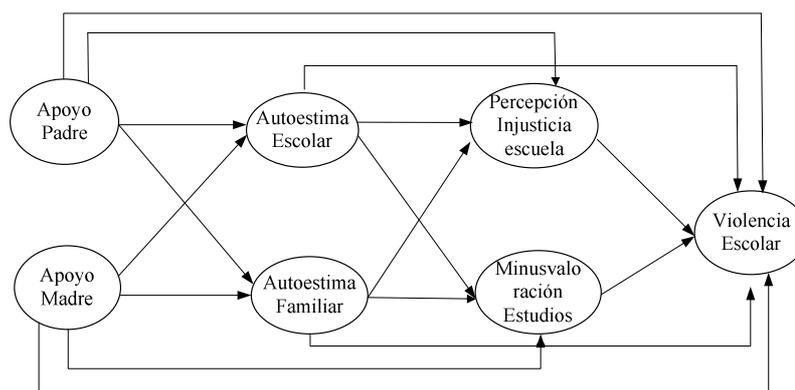
Además del medio familiar, también la escuela representa un escenario muy significativo en la vida del adolescente y, por tanto, su experiencia en este ámbito parece ser un importante factor relacionado con el ajuste y la violencia. En este sentido, los adolescentes que menos se implican en conductas violentas tienden a informar de una actitud favorable hacia la autoridad institucional, la escuela y el profesorado (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, en prensa; Moncher y Miller, 1999; Thornberry, 1996), mientras que aquéllos más violentos presentan actitudes más negativas hacia la escuela, los profesores y los estudios (Adair, Dixon, Moore y Sutherland, 2000; Birch y Ladd, 1998; Emler y Reicher, 1995; Hoge, Andrews y Lescheid, 1996; Molpeceres, Lucas y Pons, 2000), e informan de una pobre autoestima escolar (Andreou, 2000; Cava et al., 2006; Estévez et al., 2006; O'Moore y Kirkham, 2001).

En síntesis, la evidencia empírica disponible nos permite afirmar que tanto las variables familiares -el apoyo parental y la autoestima familiar-, como las escolares -la actitud hacia la escuela y la autoestima escolar-, están relacionadas con la expresión de comportamientos violentos en la escuela. Sin embargo, y a pesar de su relevancia, son pocos los trabajos que analizan específicamente la

influencia conjunta de estos dos escenarios con sus dimensiones antes descritas en la conducta violenta. Además, no se conoce suficientemente el rol que desempeñan la percepción de injusticia en la escuela y la minusvaloración de los estudios en esta interacción entre el contexto familiar y escolar y la violencia en los adolescentes. Por ello, el objetivo principal de este estudio *ex post facto* (Montero y León, 2005) es analizar la relación conjunta de variables familiares - autoestima familiar, apoyo del padre y de la madre- y escolares - autoestima escolar, percepción de injusticia hacia la escuela y minusvaloración de los estudios- con la violencia escolar. Para ello, se va a contrastar un modelo de ecuaciones estructurales que explora las conexiones entre estas variables. Como se puede apreciar en la Figura 1, nuestras hipótesis son las siguientes: 1) la percepción de injusticia y la minusvaloración de los estudios se relacionan con la violencia, mientras que la autoestima escolar constituye un recurso que se asocia con esa conducta y con la actitud hacia la escuela, y 2) se espera que las variables familiares se relacionen con la violencia, pero también con la actitud hacia la escuela y la autoestima escolar, variables que a su vez se relacionan con la violencia escolar.

Figura 1

Modelo estructural teórico analizado



Método

Participantes

Participaron 1068 adolescentes (513 chicos y 555 chicas) de entre 11 y 16 años (Edad Media: 13.7; D. T. =1.6) que cursaban estudios de enseñanza media en cuatro centros de la Comunidad Valenciana (España). El 88% de los adolescentes afirma vivir en familias nucleares con el padre y la madre. Para los análisis por grupos de edad se establecieron dos grupos que se corresponden con la adolescencia temprana (11-13 años: 45%) y con la adolescencia media (14-16 años: 55%).

Instrumentos

Actitud hacia la escuela. Se realizó una adaptación de la Escala de Actitud hacia la Autoridad Institucional (Reicher y Emler, 1985), utilizada en estudios previos (ver Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006; Estévez et al., en prensa). Para la presente investigación se han seleccionado los ítems que informan sobre la actitud del adolescente hacia la escuela. La escala final está compuesta por doce ítems, con un rango de respuesta que va de 1 -nada de acuerdo- a 4 -totalmente de acuerdo-, que miden dos dimensiones: percepción de injusticia en la escuela (p. ej. “Los profesores sólo tienen en cuenta a los estudiantes que obtienen buenas notas”) y minusvaloración de los estudios -6 ítems- (p. ej. “A mis padres no les preocupa lo que haga en la escuela” o “Si por mí fuera me pondría a trabajar ahora mismo”). La fiabilidad de estas subescalas, medida con el α de Cronbach, es de .73 y .71 respectivamente.

Autoestima Familiar y Autoestima Escolar. Para la medición de las autoestimas familiar y escolar se utilizaron dos subescalas de la Escala Multidimensional de Autoconcepto -AFA- de Musitu, García y Gutiérrez (1994), que proporcionan información sobre la autovaloración del adolescente en el ámbito familiar -6 ítems- (p. ej. “Me siento querido por mis padres”) y escolar -6 ítems- (p. ej. “Soy

un buen estudiante”) El alfa de Cronbach para la autoestima familiar y escolar en la presente muestra es de .79 y .86 respectivamente.

Apoyo Parental. Se utilizó una adaptación al español del Relational Support Inventory -RSI- (Scholte, van Lieshout y van Aken, 2001) ya utilizada en investigaciones precedentes (Estévez et al., 2006; Musitu et al., 2006). Esta escala está compuesta por 27 ítems con un intervalo de respuesta de cinco puntos (1-nunca-, 5 -siempre-) y mide cuatro dimensiones: apoyo emocional (p.ej. “Me demuestra que me quiere”); respeto por la autonomía (p.ej. “Me deja solucionar las cosas por mí mismo/a y me ayuda cuando se lo pido”); apoyo informativo (p.ej. “Me explica o me enseña cómo tengo que hacer las cosas”) y metas y aceptación como persona (p.ej. “Critica mis ideas sobre mi forma de pensar sobre la vida -religión, política y cuestiones sociales-”). La consistencia interna (alfa de Cronbach) en nuestra muestra, fue de .83 tanto para el apoyo del padre como de la madre.

Violencia Escolar. Se utilizó la Escala de Conducta Violenta (Herrero, Estévez y Musitu, 2006; Estévez et al, 2006; Musitu et al., 2006). Esta escala se fundamenta en la Escala de Conducta Delictiva de Emler y Reicher (1995). La Escala de Conducta Violenta mide la frecuencia con que los sujetos habían participado en 13 comportamientos de carácter violento en la escuela (violencia física, violencia verbal y conducta disruptiva en la escuela) en los últimos 12 meses, con un rango de respuesta de 1 -nunca- a 5 -muchas veces-, incorporándose la opción 0 -no se quiere informar- (p. ej. “He agredido a los compañeros del colegio”). La consistencia interna, medida a través del alfa de Cronbach, fue de .84 para conducta violenta.

Investigaciones previas han mostrado la adecuada validez predictiva de todas estas escalas. Puntuaciones elevadas en las subescalas de autoconcepto familiar y escolar se encuentran asociadas con el grado de distrés psicológico en adolescentes y con medidas de funcionamiento familiar (Estévez et al., en prensa; Musitu et al., 1994). El apoyo de la madre se ha relacionado con el ajuste personal del adolescente (Branje, van Aken y Lieshout, 2002; Scholte et al., 2001), con una menor implicación en comportamientos violentos en la

escuela y con un mayor ajuste escolar (Musitu et al., 2006). La medida de actitud hacia la autoridad institucional y hacia la escuela correlaciona con la conducta violenta en la adolescencia (Estévez et al., en prensa; Emler y Reicher, 1995).

Procedimiento

Se seleccionaron de modo aleatorio cuatro centros educativos del total de escuelas públicas y concertadas de enseñanza secundaria obligatoria de la Comunidad Valenciana. Estos centros tienen un número de alumnos que oscila entre 25 y 35 por aula. Uno de los centros declinó la participación en el estudio, por lo que se seleccionó un nuevo centro siguiendo el procedimiento de selección aleatoria. Tras la obtención de los permisos necesarios de la dirección de los centros educativos y del consentimiento escrito de los padres en relación con la participación de los hijos en el estudio, se realizó un seminario informativo con el profesorado para explicar tanto los objetivos, alcance del estudio como el procedimiento a seguir. Se administraron los cuestionarios a los adolescentes, quienes cumplimentaron la batería de instrumentos en sus aulas habituales durante un período regular de clase de aproximadamente 45 minutos. En todos los casos, la participación fue voluntaria, anónima y supervisada por investigadores previamente entrenados.

Resultados

En la Tabla 1 se presentan las correlaciones de Pearson entre las variables del estudio, así como las medias y las desviaciones típicas correspondientes. Destaca la existencia de correlaciones significativas entre todas las variables: la percepción de injusticia en la escuela y la minusvaloración de los estudios muestran una relación positiva con la violencia escolar. Por el contrario, el apoyo del padre y de la madre y la autoestima escolar y familiar correlacionan de modo negativo con la violencia escolar, la percepción de injusticia en la escuela y la minusvaloración de los estudios.

Tabla 1.
*Correlaciones de Pearson entre las variables observables del modelo,
 media y desviación típica (D.T.)*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Aut. Escolar	1								
2. Aut. Familiar	.35***	1							
3. Ap. padre	.20***	.40***	1						
4. Ap. madre	.26***	.56***	.55***	1					
5. Percep injusticia	-.33***	-.19***	-.13***	-.21***	1				
6. Minusva lorac. estudios	-.32***	-.14***	-.12***	-.19***	.25***	1			
7. Disrupc. clase	-.27***	-.19***	-.21***	-.27***	.27***	.29***	1		
8. Agres. física	-.26***	-.10***	-.16***	-.16***	.25***	.19***	.47***	1	
9. Agres. verbal	-.31***	-.28***	-.27***	-.28***	.30***	.14***	.57***	.53***	1
Media (D.T.)	20,24 (4.75)	25,70 (4.00)	56,71 (16.75)	60,40 (12.90)	8,57 (2.99)	4,58 (1.91)	7,00 (1.60)	2,80 (.87)	7,34 (1.72)

*** $p < .001$

Seguidamente se calculó un modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.1 (Bentler y Wu, 2006) para analizar la relación entre las variables observables (apoyo del padre, apoyo de la madre, autoestima escolar, autoestima familiar, percepción de injusticia en la escuela y minusvaloración de los estudios) y el factor latente que constituyen el modelo. Como se puede apreciar en la Tabla 2, el factor Violencia Escolar se compone de tres variables: conducta violenta en la escuela, agresión física en la escuela y agresión verbal.

Tabla 2.
Estimaciones de parámetros, errores estándar y probabilidad asociada

Variables	Carga Factorial
Violencia Escolar	
Conducta Disruptiva	.14*** (.02)
Agresión Verbal	2.61*** (.12)
Agresión Física	1 ^a

Estadísticos robustos. Errores estándar entre paréntesis.

^a Fijados en 1.00 durante la estimación.

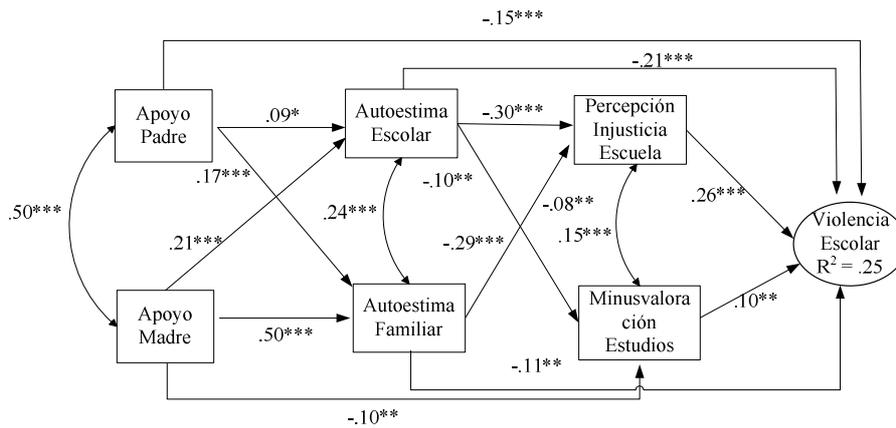
*** $p < .001$ (bilateral)

Para determinar la bondad de ajuste del modelo y la significación estadística de los coeficientes, se optó por la utilización de estimadores robustos, puesto que el valor obtenido en el coeficiente de Mardia normalizado nos indicó la desviación de la normalidad de los datos (Coeficiente de Mardia Normalizado = 39.17). Debido a la sensibilidad del coeficiente chi cuadrado al tamaño muestral se recomienda la utilización de índices de ajuste alternativos (Hair, Anderson, Tatham y Black 1999; Jöreskog y Sörbom, 1987). En el caso de los índices CFI, IFI y NNFI se consideran aceptables valores iguales o superiores a .95, y para el índice RMSEA valores iguales o inferiores a .08 (Batista y Coenders, 2000; Hair et al., 1999). Los índices obtenidos en el cálculo del modelo indican un adecuado ajuste: S-B $\chi^2_{(19, 1068)} = 57.74$ ($p < .001$), CFI = .98, IFI = .98, NNFI = .95, y RMSEA = .05 (intervalo 90% de confianza: .03 - .06). Este modelo explica el 25% de la varianza de la conducta violenta en la escuela.

En la Figura 2 se puede observar el modelo estructural obtenido, con los correspondientes coeficientes estandarizados y su probabilidad asociada. En este modelo se obtuvo una correlación significativa entre el apoyo proveniente del padre y de la madre ($r = .50$, $p < .001$), las autoestimas escolar y familiar ($r = .24$, $p < .001$) y la percepción de injusticia y la minusvaloración de los estudios ($r = .15$, $p < .001$). Además, en el modelo se han observado efectos tanto directos como indirectos en la predicción de la violencia escolar.

Respecto de los efectos directos, los resultados indican una relación positiva y significativa entre la percepción de injusticia en la escuela, la minusvaloración de los estudios y la violencia escolar ($\beta = .26$, $p < .001$ y $\beta = .10$, $p < .01$ respectivamente). Además, las autoestimas escolar y familiar también ejercen una influencia, en este caso negativa, en la violencia escolar ($\beta = -.21$, $p < .001$ y $\beta = -.11$, $p < .01$ respectivamente), de modo que los adolescentes con una baja autoestima familiar o escolar tienden a expresar este tipo de conductas. Finalmente, el apoyo del padre se asocia negativamente con la violencia escolar, es decir, un alto apoyo percibido del padre se relaciona con una baja violencia escolar ($\beta = -.15$, $p < .001$). Conjuntamente con los efectos directos, en el modelo se pueden observar efectos indirectos en la predicción de la violencia escolar. Así, encontramos que el apoyo del padre y de la madre muestran una relación positiva con la autoestima escolar ($\beta = .09$, $p < .05$ y $\beta = .21$, $p < .001$ respectivamente), que a su vez influye en la expresión de comportamientos violentos en la escuela de modo directo, pero también a través de su efecto negativo en la percepción de injusticia en la escuela ($\beta = -.30$, $p < .001$) y la minusvaloración de los estudios ($\beta = -.10$, $p < .001$). Por otro lado, el apoyo del padre y de la madre se encuentran asociados con la autoestima familiar ($\beta = .17$, $p < .001$ y $\beta = .50$, $p < .001$ respectivamente), que también influye en la violencia escolar de un modo directo e indirecto a través de la percepción de injusticia en la escuela ($\beta = -.08$, $p < .001$). Por último, el apoyo de la madre, influye de modo negativo en la minusvaloración de los estudios en el adolescente ($\beta = -.10$, $p < .001$) y de este modo en la violencia escolar.

Figura 2

Modelo estructural final

Las líneas continuas representan relaciones significativas entre variables.

Las formas cuadradas representan variables observables y las circulares factores latentes.

La significación de las relaciones se ha determinado a partir del error estándar robusto.

Se han omitido en la figura los indicadores del Factor Latente.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Finalmente, se efectuó un análisis multigrupo para comprobar si las relaciones observadas en el modelo difieren en función del sexo y la edad de los adolescentes y, por tanto, examinar la robustez e invarianza del modelo a través de los grupos (Bentler y Wu, 2002). Se calcularon dos modelos para las variables sexo y edad, respectivamente. En el cálculo del primer modelo (modelo restringido) se impone que todas las relaciones entre las variables son equivalentes en ambos grupos. Por el contrario, el segundo modelo (modelo no-restringido) se calcula sin restricciones en los parámetros estimados, por lo que las relaciones entre las variables pueden diferir en los distintos grupos. Posteriormente se compara el coeficiente chi-cuadrado de los modelos restringido y no-restringido; si este coeficiente es significativamente mayor en el modelo restringido, no se puede asumir la invarianza entre los grupos.

Los resultados indican que para el caso de la edad, no se obtuvieron diferencias significativas y, por tanto, el modelo calculado

resulta equivalente en ambos grupos de edad (11-13 años y 14-16 años) ($\Delta\chi^2(25, N = 1068) = 36.00, p > .05$). Sin embargo, en el caso de la variable sexo se obtuvieron diferencias significativas ($\Delta\chi^2(25, N = 1068) = 46.65, p < .01$). Tras examinar el modelo restringido se decidió liberar 7 restricciones que disminuían el coeficiente χ^2 . Estas restricciones aluden a diferencias en los errores de las variables que componen el modelo, por lo cual no suponen un cambio sustancial en las relaciones obtenidas en el modelo general. Una vez liberadas las restricciones, ambos modelos, mostraron ser equivalentes para chicos y chicas ($\Delta\chi^2(18, N = 1068) = 26.431, p > .05$).

Discusión y conclusiones

El principal objetivo de la presente investigación era analizar la influencia conjunta de las variables familiares -apoyo del padre, apoyo de la madre y autoestima familiar- y escolares -actitud hacia la escuela, configurada por la percepción de injusticia hacia la escuela y la minusvaloración de los estudios, y autoestima escolar- en la explicación de la conducta violenta en adolescentes. Se esperaba que las variables familiares y escolares mostrasen una relación directa con la violencia escolar y que ambos sistemas -el familiar y el escolar- se relacionasen conjuntamente en la predicción de estas conductas. Nuestros resultados nos permiten confirmar ambas hipótesis y por tanto creemos que con estos resultados contribuimos a una mejor comprensión de la violencia escolar.

Los resultados indican que la actitud del adolescente hacia la escuela y la autoestima escolar del adolescente influyen en la implicación de los adolescentes en conductas violentas en la escuela, lo que confirma la primera hipótesis. En estudios previos se ha constatado que la actitud hacia la escuela se encuentra vinculada con la violencia (Adair et al., 2000; Birch y Ladd, 1998; Emler y Reicher, 1995; Estévez, et al., en prensa; Hoge et al., 1996; Molpeceres et al., 2000). El presente estudio se ha centrado en dos dimensiones que componen esta actitud, la percepción de la escuela como un sistema

injusto y la minusvaloración de los estudios, lo cual creemos que supone una de las aportaciones del estudio.

Se ha observado en otros trabajos que la actitud hacia la escuela ejerce un doble efecto en la conducta violenta: cuando esta actitud es positiva protege al adolescente de la participación en actos violentos (Moncher y Miller 1999; Thornberry, 1996), pero cuando es negativa constituye un factor de riesgo en la expresión de estas conductas (Hoge, Andrews y Lescheid, 1996; Loeber, 1996). Los resultados del presente estudio nos permiten afirmar que la percepción de la escuela como un entorno injusto para el adolescente y la indiferencia hacia los estudios parecen funcionar como antecedentes que favorecen la implicación en actos violentos. La violencia escolar podría ser una respuesta de los adolescentes ante un entorno que consideran injusto y poco útil para sus vidas y sobre el que, además, se sienten impotentes para llevar a cabo el más mínimo cambio.

Respecto de la autoestima escolar, se ha observado que éste es un recurso que se relaciona negativamente con la conducta violenta. Este resultado corrobora los obtenidos por otros investigadores (Andreou, 2000; Cava, et al., 2006; Estévez et al., 2006; O'Moore y Kirkham, 2001). Además, este recurso contribuye a la configuración de la actitud hacia la escuela, de modo que los adolescentes que se valoran de un modo negativo en este ámbito tienden también a percibir la escuela como un sistema injusto y a rechazar los estudios, lo cual se relaciona con una mayor expresión de comportamientos violentos.

Esta conexión entre la valoración que los adolescentes realizan de sí mismos en el contexto escolar y la actitud hacia este ámbito sugeriría que ambos conceptos se configuran a partir de elementos comunes referidos a su experiencia en la escuela. Paralelamente, esta relación también podría indicar que son los adolescentes con una pobre autoestima escolar quienes tienden a cuestionar en mayor medida un sistema donde no se sienten valorados ni competentes y, por tanto, consideran este entorno poco justo y en donde se imparten conocimientos poco interesantes. Esta doble circunstancia podría llevar a los adolescentes a implicarse en actos violentos precisamente en el entorno escolar. En todo caso, los resultados obtenidos parecen

subrayar el papel de la autoestima escolar tanto en la conducta violenta como en la conformación de la actitud hacia la escuela. Por esta razón, creemos que en el diseño de programas de prevención de la violencia escolar y de mejora de la convivencia en las aulas se tenga en cuenta la experiencia escolar, como un aspecto fundamental para mejorar la actitud de los adolescentes hacia este medio y la autoestima escolar.

Por otro lado, respecto de las variables familiares, se esperaba que tanto la autoestima familiar como el apoyo del padre y de la madre se relacionaran con la conducta violenta y con las variables escolares. Como ya hemos comentado anteriormente, esta hipótesis se confirma en ambos casos. Así, en relación con el apoyo parental, nuestros resultados confirman los obtenidos por otros autores acerca de la relación entre el apoyo parental y la conducta violenta (Barrera y Li, 1996; Cava et al., 2006; Demaray y Malecki, 2002; Domitrovich y Bierman, 2001; Lambert y Cashwell, 2004). No obstante, pensamos que con estos resultados damos un pequeño paso hacia adelante al constatar no sólo la contribución diferencial que el apoyo del padre y de la madre tienen en la violencia en los adolescentes, sino también las diferentes conexiones de ambas fuentes de apoyo con las variables escolares y, en su conjunto, en el análisis de la conducta violenta.

Investigaciones previas han sugerido que el apoyo del padre es un factor protector del desarrollo de problemas de conducta violenta (Jiménez et al., 2005; Musitu et al., 2006). Nuestros resultados van en la línea de estos estudios; el apoyo del padre, además de asociarse directamente con la violencia escolar, parece contribuir a la percepción de mayores recursos en el adolescente, como la autoestima familiar y escolar, que a su vez se relacionan con la violencia. Este doble vínculo nos permite enfatizar la interrelación y potenciación mutua entre distintos recursos disponibles en el adolescente. El apoyo de la madre, sin embargo, no se encuentra directamente relacionado con la violencia escolar, sino que parece vincularse con una actitud más positiva hacia los estudios lo cual se relaciona con una autoestima familiar y escolar positiva. Se podría decir que el apoyo de la madre más que prevenir la violencia lo que hace es potenciar otros recursos en los hijos que inhiben sus conductas violentas y, también, además de

constituir una fuente significativa para la configuración de la actitud del adolescente hacia los estudios y la escuela.

En síntesis, los resultados del presente estudio ponen de manifiesto la interrelación y la continuidad entre los contextos familiar y escolar en la explicación de la conducta violenta; es decir, las relaciones entre padres e hijos, en particular los recursos familiares que tiene el adolescente, influyen en variables relativas al ámbito escolar, que también se relacionan con la violencia. En efecto, tanto el apoyo del padre como el de la madre son recursos que potencian otros recursos familiares y escolares significativos para el adolescente los cuales, además, intervienen en el proceso de elaboración de la actitud hacia la escuela. También, en el presente estudio se subraya el efecto diferencial del apoyo del padre y de la madre en la violencia escolar y la importancia de ambas fuentes de apoyo en los hijos. El adolescente parece configurar la valoración de los estudios a través de su autoestima en el ámbito escolar y familiar, pero también a través del apoyo percibido de la madre, mientras que la carencia de apoyo paternal incide directamente en la violencia escolar y en las autoestimas familiar y escolar.

No obstante, estos resultados deben interpretarse con cierta cautela debido fundamentalmente al carácter transversal de los datos, lo cual, como es bien sabido, no permite establecer relaciones de tipo causal. En futuras investigaciones sería interesante incorporar la dimensión temporal para poder analizar la estabilidad de las relaciones observadas en este trabajo. Además, la utilización de medidas de autoinforme puede implicar ciertos sesgos derivados del hecho de ser el propio sujeto el informador. En este sentido, sería conveniente incluir medidas de otros informantes, como padres o profesores. No obstante, creemos que los resultados obtenidos en el presente estudio contribuyen a un mejor conocimiento de las relaciones entre la familia y la escuela en la explicación de la conducta violenta y aportan ideas sugerentes tanto para la práctica profesional como para la elaboración de programas de intervención en la escuela. Consideramos que en estos programas se debe enfatizar la conexión entre el contexto familiar –el apoyo social de ambos progenitores-, y escolar –actitudes y autoestima- con el fin de proporcionar al adolescente los recursos necesarios que le ayuden a disminuir la probabilidad de implicación

en actos de violencia escolar, al tiempo que se promueve el desarrollo de una experiencia escolar más satisfactoria.

Referencias

- Adair, V.A., Dixon, R.S., Moore, D.W. y Sutherland, C.M. (2000). Bullying in New Zealand secondary schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 35, 207-221.
- Alonso, J. y Román, J.M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17, 76-82.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Barrera, M.J. y Li, S.A. (1996). The relation of family support to adolescents' psychological distress and behavior problems. En G. R. Pierce y I. G. Sarason (Eds.), *Handbook of social support and the family* (pp. 313-343). New York: Plenum Press.
- Batista, J.M. y Coenders, G. (2000). *Modelos de ecuaciones estructurales*. Madrid: La Muralla.
- Bentler, P.M y Wu, E. (2002). *EQS6 for windows user's guide*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Berg-Nielsen, T.S., Vika, A. y Dahl, A.A. (2003). When adolescents disagree with their mothers: maternal depression and adolescent self-esteem. *Child Care Health Development*, 29, 207-13.
- Birch, S.H. y Ladd, G.W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Branje, S.J.T., van Aken, M.A.G. y van Lieshout, C.F.M. (2002). Relational support in families with adolescents. *Journal of Family Psychology*, 16, 351-362.
- 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 (3), 367-373.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd. ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Dekovic, M., Wissink, I.B. y Meijer, A.M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.
- 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.
- Demaray, M.P., Malecki, C.K., Davidson, L.M., Hodgson, K.K. y Rebus, P.J. (2005). The relationship between social support and student adjustment: A longitudinal analysis. *Psychology in the Schools*, 42 (7), 691-706.

- Domitrovich, C.E. y Bierman, K. (2001). Parenting practices and child social adjustment: Multiple pathways of influence. *Merrill Palmer Quarterly*, 47, 235-263.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students. An analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43 (3), 387-400.
- 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., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (en prensa). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005a). El rol de la comunicación familiar y el ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28, 81-89.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005b). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40 (157), 183-196.
- Guterman, N.B., Hahm, H.C. y Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of adolescent Health*, 30, 336-345.
- Hair, J.F., Anderson, Jr., R.E., Tatham, R.L. y Black, W.C. (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid: Pearson Educación.
- Helsen, M., Vollebergh, W. y Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319-336.
- Herrero, J., Estévez, E. y Musitu, G. (2006). The relationships of adolescent school-related deviant behaviour and victimization with psychological distress: testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of Adolescence*, 29 (5), 671-690.
- Hoge, R.D., Andrews, D.A. y Leschied, A.W. (1996). An investigation of risk and protective factors in a sample of youthful offenders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 37, 419-424.
- Jaccard J. y Wan C.K. (1996). *LISREL Approaches to Interaction Effects in Multiple Regression* (Vol. 87). Newbury Park, CA: Sage.
- 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, 181-195.
- Jöreskog, K.G. y Sörbom, D. (1989). *LISREL 7: A guide to the program and applications*. Chicago: SPSS Inc.
- Kashani, J. H., Canfield, L. A., Borduin, C. M., Soltys, S. M. y Reid, J. C. (1994). Perceived family and social support: Impact on children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33, 819-823.

- Ketsetzis, M., Ryan, B.A. y Adams, G.R. (1998). Family processes, parent-child interactions, and child characteristics influencing school-based social adjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 374 - 387.
- Kline, R.B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Lambert, S.F. y Cashwell, C.S. (2004). Pre-teens talking to parents: Perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal*, 12, 122-128.
- Martínez, J.L., Fuertes, A., Ramos, M. y Hernández, A. (2003). Substance use in adolescence: importance of parental warmth and supervisión. *Psicothema*, 15, 161-166.
- Molpeceres, M.A., Lucas, A. y Pons, D. (2000) Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 15, 87-105.
- Moncher, F.J. y Miller, G.E. (1999). Nondelinquent youths' stealing behavior and their perceptions of parents, school, and peers. *Adolescence*, 34, 577-591.
- Morales, J.M. y Costa, M.C. (2001). La prevención de la violencia en la infancia y la adolescencia. Una aproximación conceptual integral. *Intervención Psicosocial*, 10 (2), 221-239.
- Montero, I. y León, O.G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 115-127.
- Mounts, N.S., Valentiner, D.P., Anderson, K.L. y Boswell, M.K. (2006). Shyness, sociability and parental support for the college transition: Relation to adolescent's adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (1), 71-80.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1994). *AFA: Autoconcepto Forma-A*. Madrid: TEA Ediciones.
- Musitu, G., Martínez, B. y Murgui, S. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de psicología*, 37 (3), 247-258.
- O'Moore, M. y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive behavior*, 27, 269-283.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Reicher, S. y Emler, N. (1985). Delinquent behavior and attitudes to formal authority. *British Journal of Social Psychology*, 3, 161-168.
- Rey, J.M. (1995). Perceptions of poor maternal care are associated with adolescent depression. *Journal of Affective Disorder*, 34, 95-100.
- Rohner, R.P. y Veneziano, R.A. (2001). The importance of father love: history and contemporary evidence. *Review of General Psychology*, 5, 382-405.
- Scholte, R. H. J., van Lieshout, C.F.M. y van Aken, M.A.G. (2001). Perceived relational support in adolescence: dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research in Adolescence*, 11, 71-94.

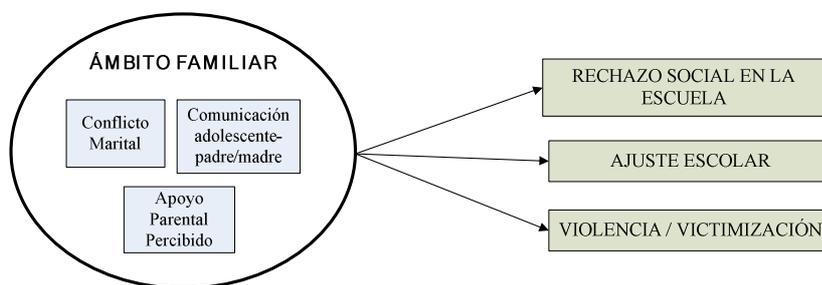
- Thornberry, T. P. (1996). Empirical support for interactional theory: a review of the literature. In J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: current theories* (pp. 198-235). New York: Cambridge University Press.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Veneziano, R.A. (2000). Perceived paternal and maternal acceptance and rural African American and European American youths' psychological adjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 123-132.
- Wenz-Gross, M., Siperstein, G. N., Untch, A. S. y Widaman, K. F. (1997). Stress, social support, and adjustment of adolescents in middle school. *The Journal of Early Adolescence*, 17, 129-151.

Discusión

El propósito general de la presente tesis doctoral es analizar el peso específico de determinadas variables familiares, escolares y de la autoestima en el rechazo escolar por el grupo de iguales, la violencia y el ajuste escolar. Para conocer el entramado de relaciones existentes se han realizado un total de seis investigaciones interconectadas. En este apartado se discuten los resultados obtenidos más destacados y se comentan las principales conclusiones de estos seis estudios que componen la tesis.

El ámbito familiar y sus relaciones con el rechazo, el ajuste escolar y la violencia escolar

El interés por las relaciones familiares y su influencia en el ajuste del adolescente es una constante a lo largo de los estudios que componen esta tesis. En estos estudios se ha puesto de manifiesto la importancia del ámbito familiar en la explicación tanto del rechazo como del ajuste escolar y la violencia. En el siguiente gráfico se presentan las principales variables familiares utilizadas en el análisis del rechazo, el ajuste escolar y la violencia.



Familia y rechazo

Se ha observado en trabajos previos que el rechazo escolar se encuentra asociado con un bajo apoyo parental y con la existencia de problemas de comunicación familiar (Barrera y Li, 1996; Lambert y Cashwell, 2003). Sin embargo, en estos trabajos no se tiene en cuenta la heterogeneidad del estatus de rechazado. Por esta razón, los estudios Uno y Dos pretenden conocer las diferencias en el funcionamiento familiar entre rechazados agresivos y no agresivos, en comparación con aquellos adolescentes que son aceptados por sus iguales y no participan en comportamientos violentos.

A la luz de los resultados obtenidos se subraya la necesidad de tener en cuenta la heterogeneidad del estatus de rechazado, puesto que esta diversidad parece estar vinculada a una problemática diferente con respecto al contexto familiar. Ambos subtipos de rechazados difieren en su funcionamiento familiar, en el sentido de que son los rechazados agresivos quienes informan de más problemas de comunicación familiar, de una mayor violencia entre sus padres ante situaciones conflictivas y de un menor apoyo parental, en comparación tanto con los rechazados no agresivos como con los adolescentes aceptados. Por el contrario, los rechazados no agresivos informan de unas relaciones familiares similares a los no rechazados, si bien perciben un menor apoyo de sus padres que éstos últimos.

Podemos concluir, por tanto, que los adolescentes rechazados y agresivos presentan un perfil en sus relaciones familiares más negativo. Investigaciones previas han señalado que la violencia familiar como modo de resolución de conflictos se encuentra relacionada con la violencia en los hijos (Eisenberg et al., 2003). Una posible hipótesis explicativa de esta relación se puede encontrar en la *Teoría del Aprendizaje Social*; los hijos aprenden de los modelos, en este caso los padres, que la violencia es un modo aparentemente eficaz de resolver los conflictos y, en consecuencia, tienden a utilizar esta táctica en sus conflictos diarios que suelen tener lugar en la escuela. Los resultados obtenidos parecen corroborar esta hipótesis, puesto que son los rechazados agresivos quienes perciben que sus padres utilizan

la violencia con mayor frecuencia que el resto de los grupos. Además, son estos adolescentes quienes informan de una comunicación negativa y ofensiva con sus padres, de manera que este estilo comunicativo agresivo y disfuncional que prevalece en su ámbito familiar puede ser, también, el dominante en sus relaciones sociales en la escuela, lo cual se asocia tanto con el rechazo como con la violencia.

Un segundo resultado a destacar es la importancia del apoyo parental en el rechazo, puesto que es la única dimensión que muestra diferencias en los tres grupos (rechazados agresivos, rechazados no agresivos y no rechazados y no agresivos) y, por tanto, distingue a los rechazados no agresivos de los adolescentes no rechazados. El apoyo parental como recurso para afrontar las demandas y las situaciones estresantes de los adolescentes, disminuye la probabilidad de implicarse en conductas violentas (Moran y Dubois, 2002) y, además, resulta un elemento fundamental en la transmisión y en el aprendizaje de habilidades sociales y al desarrollo de la competencia social (Matza, Kupersmidt y Glenn, 2001; Rubin et al., 2004). Ambos aspectos son elementos centrales en la construcción y desarrollo de las relaciones sociales que, indudablemente, influyen en la aceptación social de los adolescentes. Este doble efecto del apoyo parental podría explicar tanto las diferencias en apoyo parental entre rechazados y no rechazados, como el bajo apoyo que perciben los rechazados agresivos de sus padres.

Familia y ajuste escolar

La investigación sobre el ámbito familiar y el ajuste escolar en adolescentes se ha centrado fundamentalmente en la relación existente entre la interacción entre padres e hijos y el ajuste escolar, en detrimento del análisis de un posible vínculo entre las dinámicas o los problemas entre los padres y diversos indicadores de ajuste en los hijos. Como respuesta ante esta escasez de trabajos, se han llevado a cabo los estudios Cuatro y Cinco, con el objetivo de examinar la relación entre variables del ámbito familiar, tanto referidas a la relación entre los cónyuges como a las relaciones padres hijos, y el ajuste del adolescente en la escuela.

Para evaluar el ajuste escolar, a partir de la revisión realizada que se adjunta en el Anexo I, hemos seleccionado como indicadores del ajuste escolar el estatus sociométrico, que nos proporciona información sobre el ajuste social en la escuela de los adolescentes, y la percepción del profesor del ajuste escolar del alumno, considerando el rendimiento, la relación profesor-alumno y la integración del adolescente en la escuela.

Los resultados de ambos estudios indican que el conflicto marital, o para ser más exactos la utilización de estrategias de resolución de conflictos maritales violentas o que impliquen la ruptura de la relación, incide negativamente en el ajuste escolar de los hijos a través de dos vías complementarias. En primer lugar, estas estrategias favorecen la participación de los adolescentes en conductas violentas en la escuela, lo cual se encuentra íntimamente asociado con un pobre ajuste escolar. En segundo lugar, la violencia y la ruptura de la relación como tácticas de conflicto marital, parece ocasionar un deterioro en las relaciones entre padres e hijos, en particular, un pobre apoyo parental y una comunicación familiar negativa. La disminución de estos recursos en el adolescente se relaciona a su vez con una menor autoestima social y con una mayor participación en conductas violentas en la escuela, aspectos asociados con un pobre ajuste escolar. En definitiva, estos resultados otorgan una mayor importancia al apoyo parental y a la comunicación familiar como nexos en las relaciones entre la familia, violencia escolar y ajuste, puesto que estas variables se ven afectadas por las relaciones entre los cónyuges y al mismo tiempo potencian o disminuyen otros recursos que facilitan el ajuste escolar.

Familia y violencia escolar

En el apartado anterior ya hemos comentado algunos de los resultados sobre la relación entre las variables familiares y la violencia escolar de un modo tangencial, al referirnos al ajuste escolar. En este punto vamos a comentar estos resultados de un modo más detallado y ampliado. Los estudios Cuatro, Cinco y Seis analizan el vínculo existente entre variables familiares y la violencia escolar.

Respecto del conflicto familiar, nuestros resultados confirman que la utilización de estrategias de resolución de conflictos maritales violentas o que impliquen la ruptura de la relación favorece el desarrollo de conductas violentas en los hijos. Desde la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1977; Davies y Cummings, 1994) y la Hipótesis del Aprendizaje por Observación (Bryant y Conger, 2002), los hijos aprenderían de los padres a utilizar estas tácticas de resolución de conflictos y, además, la utilización de la violencia en la familia *legítima* esta conducta como un modo eficaz de solucionar las dificultades que surgen en distintos ámbitos.

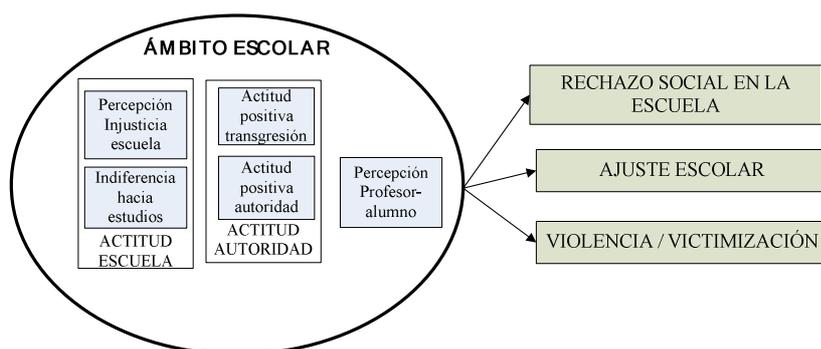
Paralelamente, estas estrategias de resolución de conflictos parecen minar las relaciones entre padres e hijos, las cuales constituyen importantes recursos para el adolescente. Cabe destacar la influencia negativa de estas estrategias tanto en la comunicación del adolescente con la madre como en el apoyo que percibe de ésta y del padre, puesto que ambas variables parecen inhibir la participación en conductas violentas. En definitiva, la violencia y la ruptura de la relación parecen ser tácticas que suponen una merma la comunicación familiar, bien porque disminuye la capacidad de los padres para comunicarse de forma positiva y cálida con sus hijos, bien porque generan una predisposición en los hijos a valorar la comunicación con sus padres de forma negativa. Además, estas estrategias de resolución de conflictos también *agotan* el recurso del apoyo que el adolescente percibe de los padres, lo cual redundará en una mayor participación en actos de violencia escolar en los hijos.

Además, en el caso del apoyo parental, observamos su influencia directa en la violencia escolar, pero también indirecta a través de su relación con variables escolares. El apoyo parental, por tanto, constituye un importante recurso en la prevención de la violencia escolar; por un lado parece proteger al adolescente del desarrollo de conductas violentas y, por otro lado, contribuye tanto a una mayor autoestima familiar, escolar y social como a la conformación de unas actitudes hacia la escuela más positivas, lo cual también se asocia con una menor participación en actos violentos. Si analizamos el apoyo del padre y de la madre por separado, encontramos que, en el caso de familias que utilizan la violencia y la ruptura como modo de resolución de conflictos, el apoyo de la madre

se asocia de modo negativo con la violencia escolar. Sin embargo, cuando no tenemos en cuenta este aspecto, encontramos que el apoyo del padre se asocia negativamente con la violencia escolar al tiempo que también contribuye a una autoestima escolar y familiar positiva, mientras que el apoyo de la madre fortalece la autoestima escolar y familiar, al tiempo que transmite una actitud más positiva hacia los estudios.

El ámbito escolar y sus relaciones con el rechazo, el ajuste escolar y la violencia escolar

Además del ámbito familiar, el contexto escolar constituye un segundo entorno fundamental en la adolescencia. El interés por este ámbito queda patente no sólo en las variables finales del modelo, sino además, como se refleja en los estudios Dos, Cinco y Seis, en la consideración de algunos aspectos de la experiencia escolar del relacionados con el ajuste y con las variables familiares anteriormente comentadas. A continuación se recogen en el siguiente gráfico las principales variables escolares utilizadas en el análisis del rechazo, el ajuste escolar y la violencia.



La escuela y su relación con el rechazo escolar

Como hemos comprobado anteriormente, los adolescentes rechazados, en particular los rechazados agresivos, informan de unas

relaciones familiares más problemáticas que los rechazados no agresivos y que los alumnos sin problemas de integración social. Estas relaciones familiares parecen constituir un referente para los hijos en sus interacciones sociales y en su vida escolar. En el estudio Dos se pretende conocer las diferencias entre rechazados agresivos, no agresivos y alumnos no rechazados ni agresivos en determinadas variables escolares. Investigaciones previas sostienen que tanto los estudiantes rechazados como los agresivos presentan normalmente mayores tasas de fracaso escolar y relaciones de menor calidad con el profesorado (Birch y Ladd, 1998; Blankemeyer, Flannery y Vazsonyi, 2002; Hatzichristou y Hopf, 1996; Wentzel y Asher, 1995). Igualmente, en el caso de la actitud hacia la escuela y los estudios, se ha constatado que los estudiantes que muestran comportamientos agresivos en el contexto escolar suelen informar de actitudes más negativas hacia la escuela (Emler y Reicher, 1995; Adair, Dixon, Moore y Sutherland, 2000), sin embargo, no disponemos de datos acerca de aquellos sujetos en los que co-ocurre el rechazo y la agresión, ni tampoco existen investigaciones que analicen las diferencias entre ambos subtipos de rechazados -agresivos y no agresivo- en este escenario.

A partir de los resultados obtenidos en el estudio Dos podemos afirmar que los adolescentes rechazados agresivos presentan mayores dificultades en el área escolar, en comparación tanto con los rechazados no agresivos como con los aceptados. Así, los resultados revelan que el profesor informa de un bajo rendimiento y de una peor relación profesor-alumno en el grupo de rechazados agresivos. Asimismo, los rechazados agresivos informan de una actitud negativa hacia la autoridad institucional, configurada por una actitud más positiva hacia la transgresión de normas escolares y una actitud negativa hacia la autoridad institucional. Por último, estos adolescentes también mantienen una actitud hacia la escuela más negativa que los grupos restantes, consideran que la escuela es un ámbito injusto y muestran desinterés hacia los estudios y contenidos aprendidos en este ámbito. Por otra parte, los rechazados no agresivos muestran un perfil más similar a los aceptados, aunque difieren respecto de estos últimos en varios aspectos: presentan un rendimiento académico menor y una relación con el profesor más negativa (desde

la perspectiva del profesor) y muestran una mayor indiferencia hacia los estudios.

Estos resultados sugieren que, a diferencia del ámbito familiar, los rechazados no agresivos también presentan dificultades en el área escolar, aunque de menor gravedad que los rechazados agresivos. Parece ser, por tanto, que las variables escolares constituyen un importante referente para conocer la aceptación o el rechazo de los adolescentes. Sin embargo, rechazados agresivos y no agresivos difieren no sólo en el hecho de que los primeros muestran un perfil más negativo que los segundos si no, sobre todo, en que los rechazados agresivos no parecen cuestionar la autoridad ni las normas escolares, pese a encontrarse en una situación escolar difícil.

Variables escolares y violencia

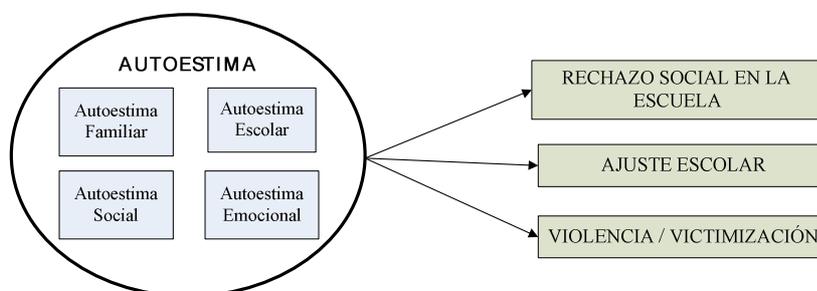
En el estudio Seis se evidencia la influencia de la actitud del adolescente hacia la escuela en la expresión de comportamientos violentos. Los resultados obtenidos son congruentes con investigaciones previas (p. ej., Adair et al., 2000; Birch y Ladd, 1998; Emler y Reicher, 1995; Estévez, Emler y Musitu, en prensa; Hoge et al., 1996; Molpeceres, Lucas y Pons, 2000) que subrayan la relación entre la actitud hacia la escuela como sistema formal y la expresión de conductas violentas. En efecto, a partir de nuestros datos se puede afirmar que la actitud de los adolescentes hacia la escuela, formada a partir de la percepción de la escuela como un sistema injusto y de la minusvaloración de los estudios, representa un factor precipitante de la conducta violenta; tanto la consideración de la escuela como un sistema injusto como la valoración negativa de los contenidos que se imparten en este entorno funcionan como antecedentes inmediatos de la conducta violenta. En este sentido, la violencia escolar parece encontrarse íntimamente ligado a un previo cuestionamiento de la escuela que cristaliza en una percepción de este entorno como injusto y de los contenidos que en éste se imparten como poco útiles para su desarrollo.

Además, los resultados ponen de manifiesto la interrelación y la continuidad entre los contextos familiar y escolar en la explicación de la conducta violenta, de manera que el apoyo que el adolescente

percibe de su madre se asocia con la minusvaloración de los estudios, lo cual a su vez se vincula con la violencia escolar.

La autoestima y su relación con el rechazo, el ajuste escolar y la violencia escolar

En cinco de los seis estudios que componen la tesis se ha incorporado como variable algunas dimensiones de la autoestima, especialmente las autoestimas familiar y escolar. El hecho de que analicemos estas dimensiones de la autoestima implica el análisis de este constructo desde una perspectiva multidimensional. Por tanto, partimos del supuesto de que todas estas dimensiones muestran una relativa independencia, aunque se encuentran a la vez estrechamente relacionadas. Las dimensiones de la autoestima analizadas son las que se reflejan en la figura siguiente: autoestima familiar, autoestima escolar, autoestima social y autoestima emocional.



Autoestima y rechazo

Los resultados obtenidos en el estudio Dos muestran que rechazados y aceptados difieren en su autoestima familiar, escolar (o académica) y social. Respecto de las autovaloraciones referidas al ámbito familiar, los rechazados agresivos informan de una menor autoestima familiar, en comparación con los rechazados no agresivos y con los no rechazados. Hemos comentado en apartados anteriores, que los rechazados agresivos también informan de unas relaciones

familiares de peor calidad: problemas de comunicación, bajo apoyo parental y un mayor uso de la violencia entre los padres como modo de resolución de conflictos. Estas relaciones familiares negativas podrían derivar en una autopercepción negativa en este ámbito.

En el ámbito escolar encontramos que son los rechazados agresivos quienes obtienen puntuaciones más bajas en autoestima escolar, mientras que los no agresivos se encuentran en un punto intermedio entre los rechazados agresivos y los no rechazados (y no agresivos). Estos rechazados no-agresivos también informan de un rendimiento más bajo, mayor indiferencia hacia los estudios y una relación con el profesor menos positiva que los aceptados. Se puede afirmar, por tanto, que la percepción negativa que estos adolescentes rechazados tienen de sí mismos en el área escolar se encuentra íntimamente ligada a una experiencia negativa en este contexto y, en el caso de los rechazados agresivos a un cuestionamiento de este escenario.

Por último, son estos rechazados no agresivos quienes obtienen las autovaloraciones más bajas en el área social, mientras que los rechazados agresivos no difieren en esta variable respecto de los no rechazados y no agresivos. Investigaciones precedentes también han corroborado que los rechazados agresivos, al contrario de lo esperable, tienden a informar de una elevada autoestima social (Hymel, Bowker y Woody 1993; Patterson, Kuppermidt y Griesler, 1990). Esto puede deberse a que estos adolescentes, a diferencia de los rechazados no agresivos, desconocen su estatus real en el grupo y se consideran más aceptados de lo que realmente están (Rabiner, Keane y MacKinnon-Lewis, 1993; Zakriski y Coie, 1996).

Autoestima y ajuste escolar

En los estudios Cuatro y Cinco se analizaron la influencia de variables familiares y escolares en el ajuste escolar. En la construcción de estos modelos se incorporó la autoestima social, puesto que es un recurso del adolescente relacionado tanto con la familia como con el ajuste escolar (evaluado a partir del ajuste académico y social en la escuela). En ambos estudios se pone de manifiesto que la autoestima social se relaciona con el ajuste escolar, en el sentido de que una alta

autovaloración en este ámbito se asocia con un adecuado ajuste escolar. Además, tanto el apoyo del padre y de la madre, como la comunicación positiva con el padre constituyen aspectos de las relaciones familiares que inciden en una mayor autoestima social. Estos resultados sugieren que la autoestima social es un recurso que funciona como un *punte*; esto es, influye en el ámbito escolar, pero a la vez se encuentra influido por recursos propios del ámbito familiar, como el apoyo parental (del padre y de la madre) y la comunicación con el padre, conectando ambos escenarios -familiar y escolar-.

Autoestima y violencia escolar

En los estudios Tres y Seis se ha examinado la relación entre diferentes dimensiones de la autoestima y la participación de los adolescentes en conductas violentas como agresor (estudio Seis) o como víctima (estudio Tres). En estos estudios se pone de manifiesto la importancia de la autoestima como una variable que puede contribuir a la explicación de la violencia escolar y que, paralelamente, constituye un importante recurso en la prevención de estas conductas.

Por un lado, los resultados obtenidos indican que tanto la autoestima escolar como la familiar se asocian de modo negativo con la violencia escolar. Se ha constatado en otros trabajos que los adolescentes violentos suelen presentar problemas de comunicación con sus padres y perciben un bajo apoyo parental, factores que podrían conformar una menor autoestima familiar (Dekovic, Wissink y Meijer, 2004; Morales y Costa, 2001; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). Además, estos adolescentes suelen informar de una experiencia en la escuela negativa; son percibidos más negativamente por sus profesores e informan de una actitud negativa hacia la escuela (Andreou, 2000; Cava, Musitu y Murgui, 2006; O'Moore y Kirkham, 2001), lo cual se encuentra estrechamente asociado con una baja autopercepción en el área escolar.

Por otro lado, en el caso de los alumnos víctimas de violencia, nuestros resultados sugieren que para examinar adecuadamente la relación existente entre victimización y autoestima, es necesario distinguir entre víctimas pasivas y víctimas agresivas. Las víctimas

sumisas (no agresivas) se perciben a sí mismas de modo más positivo en relación con el contexto familiar y escolar, mientras que las víctimas agresivas se perciben a sí mismas positivamente en relación con el contexto social. Estos datos nos indican que las víctimas agresivas muestran un perfil más semejante al de los agresores que al de las víctimas sumisas. En este sentido, y de modo consistente con los resultados obtenidos en estudios previos, las víctimas agresivas, al igual que los agresores, se perciben de modo negativo en el ámbito escolar (O'Moore y Kirkham, 2001) y positivo en el ámbito social (Andreou, 2000). No tenemos datos, sin embargo, de estudios que examinen la autoestima familiar en víctimas agresivas, aunque sería esperable que se perciban negativamente en este ámbito: las familias con hijos adolescentes con problemas de conducta suelen presentar un funcionamiento familiar negativo (por ejemplo, falta de apoyo parental o frecuentes conflictos) (Dekovic et al., 2004), y esto puede resultar en el desarrollo de una autopercepción familiar negativa en el hijo.

Rechazo escolar, distrés psicológico y variables sociales

Finalmente, en este último apartado presentamos los resultados relativos a las diferencias entre rechazados agresivos, no agresivos y no rechazados en el grado de distrés psicológico experimentado en el último año y en otras variables sociales como la percepción de apoyo del mejor amigo y de la pareja.

En el primer caso, los resultados indican que los adolescentes rechazados informan de una mayor sintomatología depresiva que los no rechazados. Además, rechazados agresivos y no agresivos presentan un nivel similar de sintomatología depresiva. Este resultado coincide con los obtenidos por Hecht, Inderbitzen y Bukowski (1998) y Kiesner (2002) quienes subrayan la presencia de problemas de carácter psicológico como la depresión en las víctimas de rechazo escolar por los iguales. Por otra parte, los adolescentes rechazados informan de un mayor número de eventos y cambios vitales estresantes en sus vidas en el último año que aquellos sin problemas de rechazo. Sin embargo, el grado de estrés percibido es mayor en el subgrupo de adolescentes rechazados y agresivos, mientras que los

rechazados no agresivos y los no rechazados muestran un grado de estrés equivalente.

En el caso del vínculo entre el rechazo y variables sociales, no se han obtenido diferencias significativas en el apoyo percibido del mejor amigo entre rechazados agresivos y no agresivos; los adolescentes rechazados, agresivos y no agresivos, parecen contar con el apoyo de, al menos, un mejor amigo. Sin embargo, en el caso del apoyo de la pareja encontramos que los rechazados agresivos presentan puntuaciones muy superiores en comparación con los rechazados no agresivos y también con el grupo control. En el periodo adolescente las relaciones de pareja suelen establecerse con personas que pertenecen al mismo grupo de amigos, que en el caso de los rechazados agresivos es más probable que sean iguales desviados

Conclusiones Finales y Limitaciones

A través de los seis estudios realizados hemos mostrado la interrelación entre la autoestima y los contextos familiar y escolar en el análisis de algunos problemas de convivencia escolar como la violencia escolar (bien como agresor bien como víctima) y el rechazo del grupo de iguales, así como del ajuste escolar en adolescentes. A partir de los resultados obtenidos y comentados en el apartado anterior, podemos extraer algunas conclusiones fundamentales que, a nuestro juicio, constituyen las aportaciones más relevantes del presente trabajo.

Rechazados agresivos, un grupo de riesgo con problemas en múltiples contextos. Los adolescentes rechazados por sus compañeros de aula constituyen un grupo heterogéneo no sólo por su tipología, sino también por la problemática asociada a estos subgrupos en el ámbito individual, familiar, escolar y social. En general, podemos afirmar que los adolescentes rechazados, en comparación con aquéllos aceptados por sus iguales, suelen presentar un elevado distrés psicológico, una baja autoestima escolar, una actitud indiferente hacia los estudios y reciben evaluaciones más negativas del profesorado. Sin embargo, cuando tenemos en cuenta los subtipos de adolescentes rechazados -agresivos y no agresivos-, comprobamos que presentan un perfil diferente: los rechazados no agresivos son más similares a los alumnos aceptados, mientras que los rechazados agresivos presentan un mayor riesgo de problemas psicosociales, puesto que, en general, estos alumnos presentan más carencias afectivas en su entorno familiar, una autoestima familiar y escolar baja y actitudes más negativas hacia la escuela y los estudios.

Las relaciones familiares, un factor distal en la predicción del ajuste escolar del adolescente. Las variables familiares influyen en el ajuste de los hijos en la escuela de un modo indirecto, como factores

distales, a través de sus vínculos con la autoestima familiar y la violencia escolar. La utilización de estrategias de resolución de conflictos maritales de carácter violento o basadas en la ruptura en la pareja implica una merma de otros recursos familiares como la comunicación familiar o el apoyo parental que debilitan la autoestima social del hijo. Esta baja autoestima social constituye un factor proximal que se asocia directamente con un pobre ajuste en la escuela. Paralelamente, las tácticas de resolución de conflictos caracterizadas por la violencia y la ruptura, así como el bajo apoyo percibido de la madre y los problemas de comunicación con la madre, conforman un ambiente familiar negativo que se encuentra estrechamente vinculado con una mayor expresión de conductas violentas en los hijos, un segundo factor proximal que implica un ajuste escolar deficiente. Además, la relación del adolescente con el padre y con la madre incide en diferentes factores proximales que predicen el ajuste escolar: la percepción del adolescente de una comunicación fluida con la madre y de un elevado apoyo maternal disminuye la participación de los hijos en actos de violencia escolar, mientras que la comunicación padre-hijo y la percepción de apoyo del padre facilita el desarrollo de una autopercepción positiva en el área social.

La familia y la escuela representan dos ámbitos interrelacionados en la explicación de la violencia escolar. En efecto, tal y como se puede desprender de los resultados obtenidos, las relaciones familiares, por ejemplo, la percepción de un alto apoyo de los padres, se asocian directamente con la conducta violenta y contribuyen a la valoración positiva de la escuela, lo cual a su vez se encuentra íntimamente ligado con la participación en comportamientos violentos en este contexto. Esta continuidad entre los contextos familiar y escolar constituye una importante aportación del presente trabajo. Los adolescentes violentos parecen presentar problemas en múltiples contextos, perciben un bajo apoyo, informan de problemas de comunicación con sus padres, tienden a ser rechazados por sus iguales, y se sienten insatisfechos con el entorno escolar. Además, los problemas en el ámbito familiar inciden en el contexto escolar y en el social, y es desde esta red de relaciones entre los principales ámbitos de socialización del individuo desde el que

debemos partir en la elaboración de programas de prevención de la violencia escolar y mejora de la convivencia en las aulas.

Tampoco podemos ignorar un resultado de gran interés, especialmente en el ámbito de la intervención, sumamente relacionado con el anterior; a lo largo de este trabajo se ha subrayado *la importancia del apoyo parental y de la autoestima como recursos que ejercen una notable influencia en el ajuste escolar, el rechazo en la escuela y la violencia*. Los adolescentes violentos presentan índices más bajos de autoestima familiar y escolar y perciben un menor apoyo de la madre y del padre. Además, los adolescentes víctimas de actos violentos presentan, en general, niveles bajos de autoestima social. Más específicamente, son las víctimas agresivas quienes muestran menor autoestima familiar y escolar. Análogamente, los adolescentes rechazados informan, también, de bajos niveles de apoyo parental y de una autoestima familiar y escolar baja. Finalmente, los adolescentes con un deficiente ajuste escolar, además de implicarse en actos violentos, perciben un bajo apoyo de sus padres y muestran autovaloraciones bajas en el dominio social. Parece ser, a la luz de estos resultados, que los adolescentes con problemas de convivencia en las aulas (rechazo y violencia escolar) o con un pobre ajuste en este entorno, no presentan graves problemas familiares, escolares o sociales, si no una carencia de recursos en múltiples contextos que influyen en el desarrollo de estas problemáticas. Así pues, podríamos afirmar que tanto los adolescentes violentos como los adolescentes con problemas de rechazo y de ajuste escolar no se caracterizan tanto por presentar problemas importantes en el entorno familiar y escolar como, y sobre todo, por carecer de recursos individuales, familiares y escolares necesarios para poder hacer frente a las situaciones propias de su periodo evolutivo.

Por otra parte, no podemos soslayar que, pese a las aportaciones a la literatura científica sobre violencia escolar, rechazo y ajuste escolar en adolescentes expuestas anteriormente, este trabajo no está exento de limitaciones que nos obligan a tomar con cierta cautela nuestras conclusiones. En primer lugar, los seis son de carácter transversal, por lo que las relaciones observadas entre las variables objeto de estudio podrían atribuirse, al menos en parte, a la influencia de factores dependientes del contexto y circunstancias específicas del

proceso de recogida de datos. Además, esta característica limita las interpretaciones en términos de causalidad, puesto que mide simultáneamente las variables independientes y las dependientes. Sería recomendable que, en investigaciones posteriores se tenga en cuenta la dimensión temporal y se puedan elaborar estudios que permitan poner a prueba las relaciones obtenidas en distintos momentos temporales, ya sea con los mismos sujetos o con diferentes. No obstante, cabe destacar que los estudios transversales son de gran utilidad como paso previo a la elaboración de estudios longitudinales, ya que permiten realizar una buena selección de sujetos sin un excesivo coste y precisan poco tiempo para su ejecución. En definitiva, son estudios fáciles de llevar a cabo y permiten estudiar múltiples variables de modo simultáneo, lo cual nos posibilita la elaboración de un primer modelo de relaciones entre las variables, que se pondrá a prueba en estudios sucesivos, fundamentalmente de carácter longitudinal.

Una segunda limitación estriba en las fuentes de información consultadas. En el presente trabajo se han obtenido medidas fundamentalmente de tres fuentes de información: los propios adolescentes, los profesores y los compañeros de clase. De hecho, para medir el ajuste escolar se utilizaron medidas procedentes del profesor y de los compañeros. Sin embargo, tanto para variables individuales como familiares se optó por la utilización de medidas de autoinforme. Pensamos que la incorporación de los padres y las madres como fuentes de información en variables relativas a las relaciones familiares puede aportarnos una mayor comprensión de la interacción entre padres e hijos, y conocer las divergencias en la percepción de la comunicación familiar, del apoyo o de los conflictos maritales entre padres e hijos. Por otra parte, si bien una de las desventajas de las medidas de autoinforme reside en el hecho de que se puedan encontrar sesgadas al ser el propio sujeto el informador, queremos señalar que nuestro interés reside fundamentalmente en *cómo percibe* el sujeto su universo familiar, escolar y social, y no tanto en la descripción de una realidad aparentemente objetiva que, al fin y al cabo, debe pasar por el filtro perceptivo del propio adolescente.

En último lugar, pensamos que sería interesante incorporar en futuras investigaciones variables *positivas*, es decir, variables que contribuyen a un desarrollo funcional del individuo, exento de problemas. Por ejemplo, en la evaluación de las estrategias de resolución de conflictos maritales, sería interesante incorporar en posteriores estudios estrategias positivas y analizar su influencia en el ajuste escolar. También sería interesante examinar en estudios posteriores aspectos positivos de la actitud hacia la escuela y otras variables positivas como la satisfacción con la vida. En definitiva, pensamos que, frente a una *psicología de la patología*, de los problemas de ajuste, del desarrollo problemático, una futura línea de investigación puede centrarse en la promoción del bienestar, adoptando la perspectiva de la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Final Conclusions and Limitations of the Thesis

It has been shown along the seven studies the relationship between family and school environments and the two kinds of problems at school considered in the current research, namely school violence (from the perspective of the aggressor and the victim) and peer rejection. This relationship has also been pointed out for the case of school adjustment. We summarize in the next paragraphs the main conclusions from these studies, which are in turn the most relevant contributions of the present thesis.

Aggressive rejected, a high-risk group of adolescents reporting problems in several contexts. Adolescents who are rejected by their peers seem to be a heterogeneous group, not only in terms of their implication in violent behaviours but also in relation to the kind of problems they reveal in the individual, family, school, and social contexts. Our results indicated that rejected adolescents, as compared to socially accepted students, tend to show higher levels of psychological distress, lower school self-esteem, more indifference towards studies and, moreover, they usually receive more negative evaluations on the part of teachers. However, when considering the two subtypes of rejected students, a different profile is found: non-aggressive rejected showed a profile close to accepted students, whereas aggressive rejected showed a more general negative profile based on a negative family environment, a low family and school self-esteem and a negative attitude towards school and studies, which is in turn closely related to development of psychosocial adjustment problems.

Quality of family relationships can be considered a distal factor when predicting adolescent school adjustment. Family variables influence children's school adjustment in an indirect way, through their effect on family self-esteem and school violence. Marital

strategies for managing conflicts based on violence or breaking-off involve less family resources (family communication and parental support), and make more difficult the development of these skills in children, which in turn undermines social self-esteem by worsen social relations at home. Social self-esteem, however, plays an important role as a proximal factor directly related to a negative school adjustment. On the other hand, it seems that dysfunctional strategies for solving marital conflicts (such as violence or breaking-off), low parental support, and negative communication with parents shape a negative family climate closely linked to violence at school, this last also considered as a proximal factor when predicting school adjustment. Likewise, our results stressed the importance of the father-child and mother-child relationships and show that they contribute differently to adolescents' school adjustment: adolescent's perception of a positive communication with mother and of high mother support diminish children's involvement in violent behaviours at school, while positive communication with father and perception of high father support enhances positive self-perceptions in the social domain.

Family and school: two interrelated contexts in the explanation of school violence. Our results revealed that adolescent's perception of parental support shows, on the one hand, a direct association with violent behaviour and, on the other hand, an indirect association with it through the influence on perception of school, which is in turn strongly related to school violence. These findings stress the role of family resources on development of violent behaviours at school, and also indicate the close interaction among the individual, family, and school contexts when analyzing behavioural problems in adolescence. Along this line, an important contribution of the present study is that it showed the continuity between the family and school contexts in the prediction of behavioural problems at school. Violent adolescents informed of having more problems at the family and school settings, such as low parental support, communication problems, peer rejection, and negative feelings about school. Furthermore, family problems seemed to exert an important influence on adolescent's perceived school environment. Since school violence is explained by multiple factors which are also interrelated,

we should take into account the continuity among family, school, and social environments when designing prevention programs.

Closely related to this, results stressed *the importance of parental support and self-esteem as resources that exert an influence on school adjustment, peer-rejection and school violence*. As noted above, violent adolescents reported low family and school self-esteem, and perceived lower levels of father and mother support. Specifically, aggressive victims obtained the lowest scores in both family and school self-esteem. Moreover, rejected students reported low family and school self-esteem, as well as low parental support. Finally, students reporting poor school adjustment were involved in violent behaviours at school, and showed low self-perceptions in the social domain. It seems that adolescents with behavioural problems at school do not perceive serious problems in the family and school contexts, but they show a lack of resources in several domains, this fact directly related with the prediction of those problems, as well as a poor adjustment at school.

On the other hand, we acknowledge some limitations in the present thesis that suggest we must be cautious in our conclusions. Firstly, the seven studies present a cross-sectional design, so that observed relationships among variables in the study could be explained, at least in part, by factors which depend on the particular context or circumstances round the data collection. Likewise, and given the cross-sectional nature of the data, it is possible that the paths in our models do not represent real unidirectional causal relations. It would be desirable that future research in this area examine relationships between these variables from a longitudinal perspective. However, it is worth noting that cross-sectional studies constitute a useful resource of information, since they are easier to be carried out and allow the analysis of multiple variables at same time. Findings from these studies can then guide the design of longitudinal researches.

Secondly, in the present study data were obtained from three main sources of information: adolescents, teachers and classmates. In fact, school adjustment was assessed by using measures from teachers and classmates. Nevertheless, although we have considered opinions

from different sources, family has not been considered when collecting data related to family variables. It would be interesting to incorporate in future studies the parents' point of view about issues as quality of family communication, parental support or strategies used for managing marital conflicts, and examine the possible divergences between adolescent and parental perception regarding family interactions.

Last but not least, it would be also desirable to assume in future studies a *positive point of view* when analyzing peer rejection, school adjustment, and school violence, by incorporating *positive* variables, that is to say, variables that refer to positive psychosocial adjustment of adolescents. For instance, positive marital conflict strategies and their influence on children's school adjustment. Along this line, it would be interesting to examine the effect of positive attitudes towards school and studies or satisfaction with life in predicting violence, peer rejection or adjustment to school. Definitively, as opposed to a *psychology of pathology* or a *psychology of adjustment problems*, future research could be focused on promoting well-being on adolescents through a *psychology of health* or *psychology of adjustment* (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Referencias Bibliográficas

- Adair, V.A., Dixon, R.S., Moore, D.W. y Sutherland, C.M. (2000). Bullying in New Zealand secondary schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 35, 207-221.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Antona, A., Madrid, J. y Aláez, M. (2003). Adolescencia y Salud. *Papeles del Psicólogo*, 84, 45-53.
- Asher, S. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 3-14). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barrera, M.J. y Li, S.A. (1996). The relation of family support to adolescents' psychological distress and behavior problems. En G.R. Pierce y I.G. Sarason (Eds), *Handbook of social support and the family* (pp. 313-343). New York: Plenum Press.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Bierman, K.L. (1986). The relationship between social aggression and peer rejection in middle childhood. En R. Prinz (Ed.), *Advances in behavioral assessment of children and families*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Bierman, K. L. (2004). Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies. New York: Guilford Press.
- Bierman, K. L., Smoot, D. L. y Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development*, 64, 139-151.
- Birch, S.H. y Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviours and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Blankemeyer, M., Flannery, D.J. y Vazsonyi, A. T. (2002). The role of aggression and social competence in children's perception of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 39, 293-304.
- Bryant, C. y Conger, R. (2002). And intergenerational model of romantic relationship development. En A.Vangelisti, H. Reis y M. Fitzpatrick. (Eds.)

- Stability and change in relationships* (pp. 57-82). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology, 43*, 407-424.
- 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* (3), 367-373.
- Cillessen, A.H.N., Bukowski, W.M. y Haselager, G.J.T. (2000). Stability of sociometric categories. En A.H.N. Cillessen y W.M. Bukowski (Eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system. New directions for child development, No 88* (pp. 75-93). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cillessen, A., Bukowski, W. y Haselager, G. (2000). Stability of sociometric categories. En A. Cillessen y W. Bukowski (Eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (pp. 75-93). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cillessen, A.H.N. y Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development, 75*, 147-163
- Coie, S. y Kupersmidt, J. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development, 54*, 1400-1416.
- Compas, B.E., Hinden, B.R. y Gerhardt, C.A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology, 46*, 265-293.
- 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.
- Davies, P.T. y Cummings, E.M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin, 116*, 387-411.
- Dekovic, M., Wissink, I.B. y Meijer, A.M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence, 27*, 497-514.
- Dodge, K.A., Coie, J.D., Pettit, G.S. y Price, J.M. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: developmental and contextual analysis. *Child Development, 61*, 1289-1309.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Guthrie, I.K., Murphy, B.C. y Reiser, M. (2003). Parental reactions to children's negative emotions: longitudinal

- relations to quality of children's social functioning. *Child Development*, 70, 513-534.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.
- Estévez, E., Emler, N. y Musitu, G. (en prensa). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*
- French, D.C. y Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 225-244.
- Gifford-Smith, M.E. y Brownell, C.A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Guterman, N.B., Hahm, H.C. y Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of Adolescent Health*, 30, 336-345.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence*. New York: Appleton.
- Hair, J.F., Anderson, Jr., R.E., Tatham, R.L. y Black, W.C. (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid: Pearson Educación.
- Hay, D. F., Payne, A. y Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 45, 84-108.
- Hatzichristou, C. y Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*, 67, 1085-1102.
- Hecht, D.B., Inderbitzen, H.M. y Bukowski, A.L. (1998). The relationship between peer status and depressive symptoms in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 153-160.
- Hoge, R.D., Andrews, D.A. y Leschied, A.W. (1996). An investigation of risk and protective factors in a sample of youthful offenders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry ad Allied Disciplines*, 37, 419-424.
- Hoyle, R. (1995). *Structural equation modelling. Concepts, issues and applications*. London: Sage.
- Hymel, S., Bowker, A. y Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawal unpopular children: variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64, 879-896.
- Jesus, S.N. (2000). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições ASA.
- Jiang, X.L. y Cillessen, A.H.N. (2005). Stability of continuous measures of sociometric status: a meta-analysis. *Developmental Review*, 25, 1-25.

- Kaplan Louise J. (1986). *Adolescencia, El adiós a la infancia*, Buenos Aires, Paidós, 1986.
- Kiesner, J. (2002). Depressive symptoms in early adolescence: Their relations with classroom problem behaviour and peer status. *Journal of Research on Adolescence*, 12, 463-478.
- Ladd, G.W. (2003). Probing the adaptive significance of children's behavior and relationships in the school context: A child by environment perspective. *Advances in Child Behavior and Development*, 31, 43-104.
- Ladd, G. W. y Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579-1601.
- Ladd, G.W., Kochenderfer, B.J. y Coleman, C.C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68 (6), 1181-1197.
- Ladd, G.W. y Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer adversity in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74, 1325-1348.
- Lambert, S.F. y Cashwell, C.S. (2003). Preteens talking to parents: perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal: Counselling and Therapy for Couples and Families*, 11, 1-7.
- Malik, N.M. y Furman, W. (1993). Practitioner review: Problems in children's peer relations: What can the clinician do? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 34, 1303-1326.
- Matza, L.S., Kupersmidt, J.B. y Glenn, M. (2001). Adolescents' perceptions and standards of their relationship with their parents as a function of sociometric status. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 245-272.
- Molpeceres, M.A., Lucas, A. y Pons, D. (2000) Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 15, 87-105.
- Morales, J.M. y Costa, M.C. (2001). La prevención de la violencia en la infancia y la adolescencia. Una aproximación conceptual integral. *Intervención Psicosocial*, 10 (2), 221-239.
- Moran, B.L. y DuBois, D.L. (2002). Relation of social support and self-esteem to problem behavior: Investigation of differing models. *Journal of Early Adolescence*, 22, 407-35.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.

- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- O'Moore, M. y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive behavior*, 27, 269-283.
- Perry, K.E. y Weinstein, R.S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, 33, 177-194.
- Patterson, C.J. Kuppersmidt, J.B. y Griesler, P.C. (1990). Children's perceptions of self and of relations with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349.
- Pianta, R.C. y Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61-80.
- Pleydon, A. P. y Schner, J. G. (2001). Female Adolescent Friendship and Delinquent Behavior. *Adolescence* 36, 189-205.
- Rabiner, D.L., Keane, S.P. y MacKinnon-Lewis, C. (1993). Children's beliefs about familiar and unfamiliar peers in relation to sociometric status. *Developmental Psychology*, 29, 236-243.
- Rubin, K.H., Dwyer, K.M., Booth, C.L., Kim, A.H., Burgess, K.B. y Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 24, 326-356.
- Seligman, M.E.P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychology*, 55, 5-14.
- Smith, P.K. y Brain, P. (2000). Bullying in schools: lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 1-9.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Vieira, M., Fernández, I. Y Quevedo, G. (1989). Violence, bullying, and counselling in the Iberian Peninsula. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying. An International Perspective* (pp. 34-52). Londres: David Fulton.
- Waterman, A. S. (2005). Reflections on changes in research on adolescence from the perspective of 15 years of editorial experiences. *Journal of Adolescence*, 28, 681-685.
- Wentzel, K.R. y Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.
- Werner, N.E. (2004). Maladaptive peer relationships and the development of relational and physical aggression during middle childhood. *Social Development*, 13, 495-514.
- Zakriski, A.L. y Coie, J.D. (1996). A comparison of aggressive-rejected and nonaggressive-rejected children's interpretations of self-directed and other-directed rejection. *Child Development*, 67, 1048-1072.

- Zettergren, P. (2005). Childhood peer status as predictor of mid-adolescence peer situation and social adjustment. *Psychology in the Schools, 42*, 745-757.
- Zettergren, P. (2007). Cluster analysis in sociometric research: A pattern-oriented approach to identifying temporally stable peer status groups of girls. *Journal of Early Adolescence, 27*, 90-114.
- Zettergren, P., Bergman, L.R. y Wångby, M. (2006). Girls' stable peer status and their adulthood adjustment: A longitudinal study from age 10 to age 43. *International Journal of Behavioral Development, 30*, 315-325.

Anexo I. Parte Teórica: Capítulos

Capítulo I: El Contexto Escolar en la
Adolescencia

Capítulo II: Relaciones Sociales en la Escuela:
el Rechazo Escolar

Capítulo III: Violencia y Victimización Escolar

Capítulo I: El Contexto Escolar en la Adolescencia

1. LA ESCUELA COMO CONTEXTO SOCIALIZADOR

2. LA ESCUELA COMO SISTEMA FORMAL

El clima social del aula

La escuela y su carácter institucional

La orientación hacia la autoridad

3. INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO

Expectativas del profesor: el efecto Pigmalión

Organización didáctica, agrupación de los alumnos y estilo docente

4. FAMILIA Y ESCUELA: DOS ÁMBITOS INTERRELACIONADOS

Colaboración entre familia y escuela

Factores que influyen en la participación de la familia en la escuela

5. REFERENCIAS

El Contexto Escolar en la Adolescencia

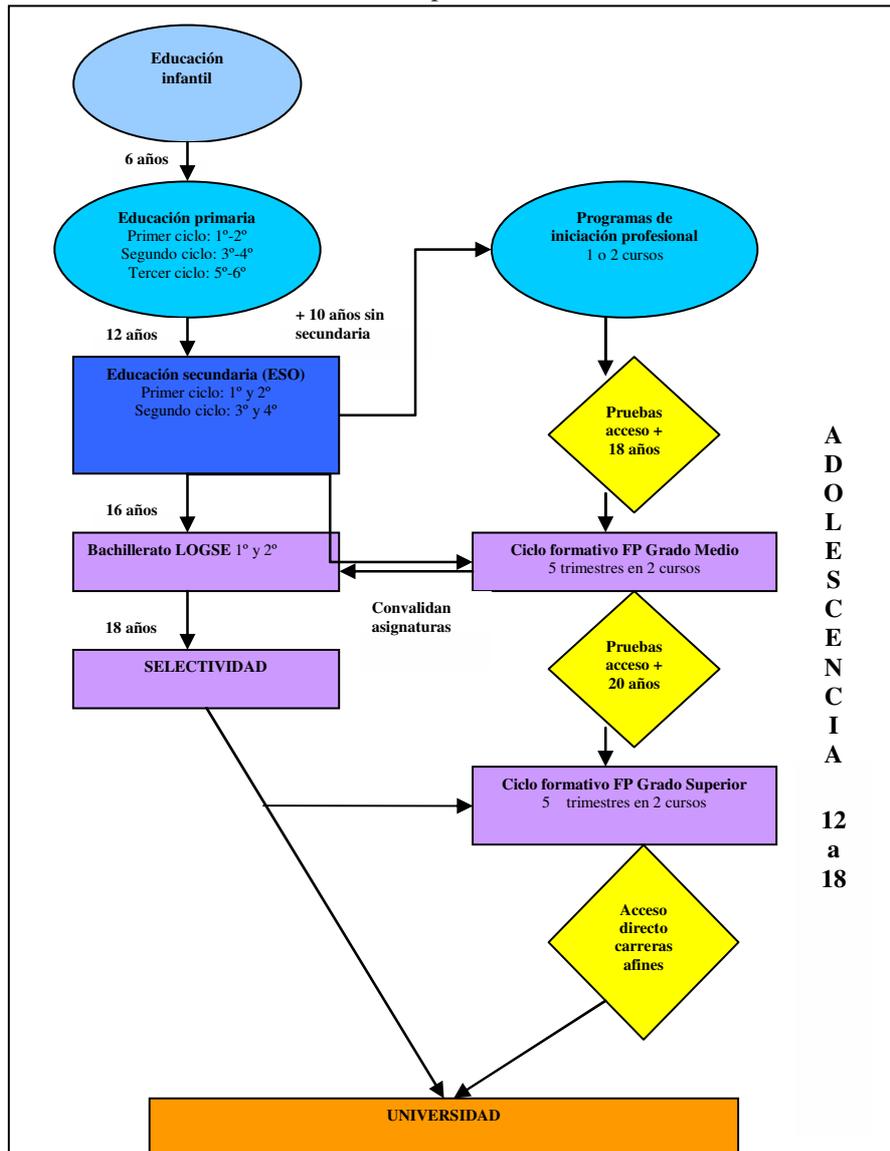
En el transcurso de la infancia y la adolescencia, uno de los ámbitos donde los chicos y chicas pasan mayor tiempo es, sin duda alguna, la escuela. En este contexto se transmiten aquellos contenidos, valores y actitudes que se consideran esenciales para el desarrollo del individuo, se interactúa con 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.

En el marco del sistema educativo español, la enseñanza obligatoria se divide en dos tramos: la *Educación Primaria*, que comprende a aquellos alumnos de entre 6 y 12 años y la *Educación Secundaria*, que comprende a aquéllos con edades entre los 13 y los 16 años. El paso de un tramo educativo a otro tiene lugar cuando el chico o chica alcanza la preadolescencia. En efecto, a los doce años finaliza el ciclo de Enseñanza Primaria y comienza la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Este segundo tramo supone una importante transformación en los contenidos curriculares, en el modo en que éstos se imparten y en las expectativas que se tienen de los alumnos, al tiempo que, en numerosas ocasiones, hay un cambio de centro de estudios. En la enseñanza secundaria se empiezan a establecer distinciones según las habilidades y necesidades de los alumnos quienes, además, deben elegir parte de su currículo en materias optativas. En la formación secundaria se prepara a los adolescentes para su entrada en el mundo laboral o para seguir sus estudios en la universidad, por lo que el currículo está claramente orientado a esa meta.

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

camino tomar en este proceso formativo (elección vocacional). En el último caso, el adolescente debe elegir entre un Ciclo Formativo de Grado Medio, donde puede obtener una formación técnica orientada al mercado laboral, o puede realizar el Bachillerato, que le orienta fundamentalmente a su ingreso en la Universidad. Finalmente, cuando el adolescente alcanza la adolescencia tardía, se enfrenta de nuevo a una elección vocacional: continuar con sus estudios, bien en la Universidad bien en un Ciclo Formativo de Grado Superior, o incorporarse al mercado laboral. Esta breve descripción del sistema educativo español en la adolescencia nos sirve para ilustrar la complejidad de este sistema y las demandas y desafíos a los que el adolescente deberá enfrentarse.

Sistema Educativo Español en la adolescencia



En este capítulo ofreceremos una visión de la escuela como contexto de socialización teniendo en cuenta la relevancia de este ámbito en la adolescencia. Así, en primer lugar vamos a analizar la

escuela como una institución que prepara al adolescente para la vida en la sociedad, de modo que constituye un contexto de socialización de gran trascendencia para el individuo. Pero además, la escuela es el primer sistema formal en el que participa la persona, por esta razón, dedicaremos la segunda parte del capítulo al carácter formal de la institución escolar y, también, a la formación de la actitud hacia la autoridad formal representada por los profesores. En tercer lugar, nos centraremos en la figura del profesor, puesto que es el agente escolar que interactúa directamente con los alumnos. Finalmente, es fundamental dedicar un espacio al análisis de la relación entre familia y escuela, una colaboración beneficiosa y necesaria pero que todavía representa un desafío al que deben enfrentarse las escuelas en la actualidad.

1 LA ESCUELA COMO CONTEXTO SOCIALIZADOR

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). 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. La educación formal (aquella que tiene lugar en la escuela) tiene como función fundamental la transmisión de habilidades y la creación de procesos de *andamiaje* a partir de los

cuales el sujeto se comporta de un modo competente en ambientes significativos.

En 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). Las herramientas que posibilitan el cumplimiento de esta función socializadora son las prácticas educativas. A través de estas prácticas los miembros de una comunidad aprenden un conjunto de conocimientos, habilidades, etc., organizados culturalmente y valorados en un momento histórico determinado (Vila, 1998), que facilitan la integración de los miembros de la comunidad en los grupos sociales en los que viven (Marín, 2003).

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

Funciones Sociales de la Educación

FUNCIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN		
Marín (2003)	1. Función adaptadora de la persona al grupo social (socialización)	Integración de la persona en la sociedad, al tiempo que contribuye a la perpetuación de la sociedad.
	2. Continuada de la sociedad	Transmisión de la herencia cultural, usos y costumbres que permiten mantener el orden social y conservar la cohesión social.
	3. Promotora de cambios sociales	Estos cambios sociales tienen el fin de propiciar una mejora social.
	4. Capacitadora profesional de las personas	Transmite conocimientos y habilidades que permitan ocupar un puesto en la sociedad.
	5. Función económica	Colabora en el crecimiento productivo de la sociedad.
	6. Función política	- Promueve la participación cívico-social - Permite la perpetuación de las ideologías.

	7. Control social	Regula el comportamiento de los miembros del grupo y de los contenidos que se imparten.
	8. Selección social	- Permite a los sujetos alcanzar las posiciones para las que están más capacitados. - Permite a todo el mundo acceder a unos contenidos básicos. - Impide acceder a posiciones “reservadas” a personas de un determinado nivel económico y social.
	9. Promoción del progreso humano	- Mejora la calidad de las relaciones intergrupales. - Facilita la comunicación en la sociedad.
	10. Medio de asunción de roles	Adquisición de normas, valores y actitudes que determinan maneras concretas de comportarse en el sistema social
Cerezo (1999)	1. Custodia	Mientras los padres trabajan la escuela y los hijos son menores de edad, éstos permanecen en la escuela
	2. Selección del papel social	Proporcionan información sobre los diferentes roles sociales y su deseabilidad.
	3. Doctrinal	Acomodación al sistema social vigente y aceptación de sus valores
	4. Educativa	Desarrollo de habilidades e incremento de los conocimientos
Dewey (1976)	1. Asimilación	Facilitar la asimilación de la cultura social
	2. Eliminar los riesgos para el medio ambiente	Promover el desarrollo de una conciencia sobre la conservación y protección del medio ambiente
	3. Medio social	Poner a la persona en contacto con un medio social más amplio
	4. Coordinar influencias	Coordinar, para cada sujeto, las influencias de los diversos ambientes sociales en los que se mueve

No obstante, 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).

Además, no podemos olvidar que la escuela es una institución social y, por tanto, está regida por un conjunto de normas que representan la cultura del centro educativo y que reproducen las estructuras formales de la sociedad. Así, a través de la educación

formal, la sociedad delega en la escuela las obligaciones educativas de transmisión de valores y de preparación de las generaciones jóvenes para la vida adulta dentro de la sociedad presente y futura (Flammer y Alsaker, 2005). Estas características hacen de la educación formal un proceso de socialización fundamentado básicamente en el conformismo social, donde el 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).

2 LA ESCUELA COMO SISTEMA FORMAL

Una característica de la educación formal es la pobre participación de los alumnos en un sistema del que, sin embargo, forman parte. Lo habitual es encontrarnos que los alumnos apenas intervienen en las decisiones relativas a los aspectos organizativos de la escuela, que tanto influyen en la cultura del centro y en el proceso de enseñanza/aprendizaje, aunque sí experimentan las consecuencias derivadas de estas decisiones. Esta contradicción es especialmente importante cuando los alumnos alcanzan la adolescencia, puesto que en esta etapa el deseo de participar en los procesos de toma de decisiones aumenta, al tiempo que se produce un mayor cuestionamiento de las reglas establecidas. Además, las características propias de la organización de los centros de enseñanza, conjuntamente con la cultura del centro, influyen en la percepción que tienen los alumnos de éste, así como en la expresión de comportamientos de tipo disruptivo (Fernández, 1993; Henry y cols., 2000). En particular, la deficiente organización de normas y reglas, la orientación autoritaria *versus* democrática del centro o la masificación de los estudiantes en

las aulas, destacan como los principales factores que favorecen este tipo de comportamientos poco deseables en el contexto escolar.

Frente a estos factores de riesgo, Adell (2002) propone una serie de cambios en la organización formal de la escuela que contribuyen a mejorar las relaciones entre el alumnado, y en consecuencia, a disminuir el malestar en los adolescentes. Entre estos cambios destacan:

1. El establecimiento de pocas normas, pero claras, conocidas, aplicadas y que respondan a las necesidades del alumnado.
2. La creación de canales claros y efectivos de comunicación.
3. El fomento del debate democrático y participativo.
4. La enseñanza efectiva y adaptada al alumnado.
5. La formación integral de los alumnos.
6. La creación de canales que permitan el diálogo con la familia y el entorno inmediato del alumnado.
7. El asesoramiento al alumnado respecto de las decisiones académicas y vocacionales, y
8. La concepción de la escuela como una institución que prepara para la vida y la futura integración social y laboral

Por otra parte, tal y como hemos comentado, la organización del centro escolar, en especial la organización didáctica planteada por el profesor, su actitud hacia los alumnos y las interacciones establecidas entre ambos (profesores y alumnos), influye en la percepción que los miembros de la comunidad escolar tienen de esta institución y, en consecuencia, en el clima escolar y el clima social del aula.

1.1 El clima social del aula

El clima está constituido por el ambiente percibido e interpretado por los miembros que integran una organización (en este caso la escuela) y, a su vez, ejerce una importante influencia en los comportamientos desarrollados por los individuos en ese contexto, así

como en su desarrollo social, físico, afectivo e intelectual (Martínez, 1996; Schwarth y Pollishuke, 1995). El clima social, por tanto, hace referencia a las percepciones subjetivas y al sistema de significados compartidos respecto de una situación concreta, que en el caso de la escuela se traduce en la percepción compartida que tienen profesores y alumnos acerca de las características del contexto escolar y del aula (Trickett y cols., 1993). El clima social del aula se compone de dos elementos fundamentales: el funcionamiento y la comunicación. El *funcionamiento* hace referencia al tipo de regularidades que podemos observar en la forma de organizar las clases, a la claridad de las reglas establecidas en el aula y su conocimiento en la comunidad escolar, así como a la vinculación afectiva entre profesores y alumnos. La *comunicación* es una dimensión facilitadora que conforma el clima general en el cual se interpretan las interacciones en la escuela y en el aula; es decir, constituye un marco interpretativo de las dinámicas de la escuela y del aula, desde el cual se pueden introducir cambios y reajustes en el funcionamiento (Cava y Musitu, 2000).

Conjuntamente con estos dos factores que constituyen el clima social del aula, existen diversas clasificaciones de las dimensiones que conforman el clima escolar y que facilitan su medición. En este sentido, Cava (1998) propone cinco dimensiones fundamentales que es necesario tener en cuenta para conocer el clima social de un aula: (1) la dimensión de *autonomía individual* hace referencia a la capacidad que tiene el sujeto para organizar de forma responsable su propio trabajo; (2) la dimensión de *estructura de tarea* incluye el tipo de supervisión establecida, el grado en que se establecen objetivos, estrategias y métodos, el tipo de dirección ejercido en el trabajo y la flexibilidad de las tareas; (3) la dimensión de *orientación hacia el logro*, que se refiere a la orientación de las actividades hacia la recompensa; (4) la dimensión de *apoyo y consideración*, que alude al apoyo a los alumnos y al clima de relaciones, y (5) la dimensión de *desarrollo personal* o autorrealización.

Por lo general, el clima social del aula se considera positivo cuando los estudiantes se sienten aceptados, valorados, pueden expresar sus sentimientos y opiniones, se les escucha, se les tiene en cuenta y pueden realizar aportaciones e implicarse en diversas actividades (Trianes, 2000). En otras palabras, siguiendo las dos

dimensiones generales -funcionamiento y comunicación-, el clima del aula será positivo cuando el funcionamiento y la comunicación sean adecuados. Podemos decir que el funcionamiento es adecuado cuando los alumnos tienen claras las reglas y la relación entre profesores y alumnos es positiva, de modo que se favorece el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los alumnos. Respecto de la comunicación, el hecho de que tanto los alumnos como los profesores puedan expresar abiertamente sus preocupaciones, dificultades o inquietudes, constituye un recurso indispensable para hacer frente a los problemas que puedan surgir.

Existen, como contrapartida, dos aspectos relativos a la organización del centro que impiden un clima social adecuado en el aula: la competitividad como valor, que subyace a la organización escolar y a las relaciones entre los alumnos, y la existencia de alumnos con problemas de integración en el aula. Por un lado, la *competitividad* entre alumnos, repercute de manera negativa en el clima del aula, puesto que provoca una escisión entre escolares “exitosos” y “fracasados” académicamente que perpetúa las etiquetas sociales en los adolescentes. Por otro lado, cuando hablamos de la *interacción social* entre los alumnos, consideramos que las relaciones sociales en el aula se caracterizan por la existencia de diferentes grupos de alumnos con fuertes vínculos entre sí y un pequeño porcentaje que sufren problemas de integración social con sus compañeros. Como señalan Adler y Adler (1995), en los grupos de adolescentes las normas que rigen la inclusión y exclusión del alumno en el grupo son bastante estrictas, por lo que no todos los que desean pertenecer a un determinado grupo son finalmente aceptados. Estas características estructurales que delimitan el clima social del aula se inscriben en un sistema formal más amplio: el carácter institucional de la escuela cuya relevancia detallamos a continuación.

1.2 La escuela y su carácter institucional

El sistema escolar se caracteriza por ser una estructura de autoridad jerarquizada, regulada por un conjunto de normas que se aplican de modo personal e imparcial. En este sistema las personas desempeñan determinados puestos con responsabilidades y

obligaciones formalmente definidas que guían la conducta de los miembros de este sistema social (Ruiz, Cerezo y Esteban, 1998). La escuela supone, además, el primer contacto directo y continuo del niño y del adolescente con relaciones sociales organizadas de tipo burocrático y, por tanto, proporciona a los niños 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).

La participación en este tipo de organizaciones, así como el desarrollo del concepto de autoridad es un proceso que evoluciona paralelamente con el desarrollo cognitivo y moral de las personas, desde una concepción de autoridad fundamentada en la personalización de la autoridad en figuras concretas en la infancia, hasta la elaboración profunda de una concepción del orden institucional en la adolescencia (Berti, 1988; Kohlberg, 1976). Los niños consideran de modo más evidente que el poder se estructura de manera jerárquica y unidireccional, mientras que los adolescentes piensan que éste puede ser repartido justamente en un sistema democrático de derechos y responsabilidades (Howard y Gill, 2000).

Sin embargo, en el proceso de formación de la actitud hacia la autoridad institucional no se pueden considerar las transformaciones cognitivas propias de la adolescencia como un producto del proceso madurativo, al contrario, resulta necesario considerar el carácter social de las representaciones cognitivas (Emler y Dickinson, 1993). Esta concepción constructivista implica que las actitudes de las personas dependen del contexto del que forman parte, del rol que desempeñan y de sus experiencias de interacción social con otras personas y con las instituciones presentes en su entorno inmediato (Emler y Reicher, 1995). Por tanto, se priman las experiencias que la persona tiene con el orden institucional y la propia interacción social, frente a posicionamientos que otorgan una mayor importancia a los procesos cognitivos separados de la interacción social. Si trasladamos estas ideas a la configuración de la actitud hacia la escuela como sistema formal y hacia los profesores como figuras de autoridad, observamos como, en efecto, se construye a partir de la experiencia escolar, y de

manera especial a partir del grado de responsabilidad que se otorga a los alumnos en las actividades escolares. En este sentido, se ha constatado que la percepción de los adolescentes acerca del grado de influencia y de participación en la escuela constituye un factor de mayor relevancia en la conformación de la actitud hacia la institución escolar, que los procesos puramente cognitivos (Samdal, 1998).

La escuela no es el único ámbito a partir del cual se construye la actitud hacia la autoridad, la familia es un referente esencial en este proceso. 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).

2.1.1 La orientación hacia la autoridad

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). En consecuencia, la percepción que los adolescentes tienen de la imparcialidad y racionalidad de los reglamentos escolares y del modo en que los profesores ejercen su función institucional, influye en la valoración que éstos hacen de otras figuras de autoridad, así como de la imparcialidad de las normas socialmente establecidas y de la racionalidad de la ley y, además, configura su orientación hacia el resto de sistemas institucionales (Emler y Reicher, 1995; Molpeceres y cols., 2000; Molpeceres y cols., 1999).

La autoridad, a diferencia del poder, requiere un código compartido de valores en los que se reconoce el derecho a mandar y el deber de obedecer (Prada, 2003). Esta legitimación no se produce en términos absolutos, sino que existe una gradación que oscila entre la máxima aceptación y el máximo rechazo. Así, partiendo de los diferentes tipos de legitimación presentes en las organizaciones, Weber estableció los principales tipos de autoridad, que se resumen en esta tabla:

Tipos de autoridad según Weber

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

La escuela se caracteriza por ser una institución vertical donde el profesor desempeña la autoridad legal-racional que puede, por tanto, ser o no legitimada por sus alumnos. A diferencia de lo que ocurre en otras organizaciones, en la escuela la autoridad formal del profesor raras veces resulta de una negociación explícita entre las partes, sino que este proceso ocurre de una manera más implícita: los alumnos ponen a prueba los límites y aceptan en diferentes grados la autoridad que representa el profesor (Prada, 2003).

Además, la orientación del adolescente hacia la autoridad se relaciona con el rendimiento académico, con la implicación en

comportamientos saludables y con la expresión de conductas antisociales, puesto que estas conductas suponen un quebrantamiento de las normas que regulan la organización del aula (Epps y Hollin, 1993; Estrela, 2002; Heaven, 1993; Samdal, 1998). En este sentido, la actitud hacia las figuras de autoridad institucional desempeña un doble papel en el desarrollo de conductas transgresoras: por un lado, constituye un factor de riesgo, puesto que una actitud favorable hacia la transgresión de las normas y de oposición hacia las figuras de autoridad se asocia con el desarrollo de conductas antisociales (Loeber, 1996); pero por otro lado, puede también ejercer un efecto protector respecto de la implicación en conductas antisociales, en el sentido de que es más probable que aquellos adolescentes que tienen una actitud positiva hacia la escuela y hacia los profesores no se vean implicados en este tipo de conductas (Gottfredson y Hirschi, 1990; Hoge, Andrews y Lescheid, 1996; Moncher y Miller 1999; Thornberry, 1996).

3 INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO

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

Desde la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, se ha profundizado en la relación entre el profesor y el alumno. Así, una buena relación entre el profesor y el alumno debe caracterizarse por cuatro aspectos fundamentales: (1) *transparencia*, como un requisito fundamental para la honestidad entre ambos; (2) *preocupación por los demás*, cuando cada uno sabe que es apreciado por el otro; (3) *individualidad*, para permitir que cada alumno desarrolle esa parte de su identidad que le distingue de los demás; y (4) *satisfacción de las necesidades mutuas* (Gordon y Burch, 1998).

Desde esta perspectiva, el profesor es considerado como un agente socializador, cuyos comportamientos influyen en la motivación de los alumnos, en su rendimiento y en el ajuste escolar.

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

Principales comportamientos motivadores y desmotivadores del profesor de secundaria

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

Además de los comportamientos motivadores y desmotivadores, otras dos variables son fundamentales en el estudio de la interacción entre el profesor y el alumno: las expectativas del profesor y su estilo docente. Seguidamente vamos a profundizar en estos dos aspectos.

1.3 Expectativas del profesor: el efecto Pigmalion

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*, por alusión al relato narrado por Ovidio en *Metamorfosis* que resumimos a continuación:

*(...) A las cuales, porque Pigmalión las había visto pasando su vida a través de esa culpa, ofendido por los vicios que numerosos a la mente
²⁴⁵femínea la naturaleza dio, célibe de esposa
 vivía y de una consorte de su lecho por largo tiempo carecía.
 Entre tanto, níveo, con arte felizmente milagroso,
 esculpió un marfil, y una forma le dio con la que ninguna mujer
 nacer puede, y de su obra concibió él amor.
 (...)*

*Admira y apura en su pecho Pigmalión del simulado cuerpo unos fuegos.
 Muchas veces las manos a su obra allega, tanteando ellas si sea
²⁵⁵cuerpo o aquello marfil, y todavía que marfil es no confiesa.
 Los labios le besa, y que se le devuelve cree y le habla y la sostiene
 y está persuadido de que sus dedos se asientan en esos miembros por ellos tocados,
 y tiene miedo de que, oprimidos, no le venga lividez a sus miembros,
 y ora ternuras le dedica, ora, gratos a las niñas,
²⁶⁰presentes le lleva a ella de conchas y torneadas piedrecillas
 y pequeñas aves y flores mil de colores,
 y lirios y pintadas pelotas y, de su árbol caídas,
 lágrimas de las Heliades; orna también con vestidos su cuerpo:
 da a sus dedos gemas, da largos colgantes a su cuello;
²⁶⁵en su oreja ligeras perlas, cordoncillos de su pecho cuelgan:*

*todo decoroso es; ni desnuda menos hermosa parece.
 La coloca a ella en unas sábanas de concha de Sidón teñidas,
 y la llama compañera de su lecho, y su cuello,
 reclinado, en plumas mullidas, como si de sentir las hubiera, recuesta.*
²⁷⁰*“El festivo día de Venus, de toda Chipre el más celebrado,
 había llegado, y recubiertos sus curvos cuernos de oro,
 habían caído golpeadas en su nivea cerviz las novillas
 y los inciensos humaban, cuando, tras cumplir él su ofrenda, ante las aras
 se detuvo y tímidamente: “Si, dioses, dar todo podéis,
²⁷⁵que sea la esposa mía, deseo” –sin atreverse a “la virgen
 de marfil” decir– Pigmalión, “semejante”, dijo, “a la de marfil.”
 (...)”²⁹⁰Entonces en verdad el Pafio, plenisimas, concibió el héroe
 palabras con las que a Venus diera las gracias, y sobre esa boca
 finalmente no falsa su boca puso y, por él dados, esos besos la virgen
 sintió y enrojeció y su tímida luz hacia las luces
 levantando, a la vez, con el cielo, vio a su amante.
²⁹⁵A la boda, que ella había hecho, asiste la diosa, y ya cerrados
 los cuernos lunares en su pleno círculo nueve veces,
 ella a Pafos dio a luz, de la cual tiene la isla el nombre.*

Uno de los trabajos más conocidos acerca de las expectativas del profesor y su efecto en los alumnos es el desarrollado por Rosenthal y Jacobson (1968; 1980) (ver Cuadro 3). Estos autores analizaron la influencia de las expectativas de los profesores en el rendimiento de los alumnos, para ello se realizaron una serie de trabajos de campo cuyas conclusiones aún siguen vigentes en la actualidad. Los resultados de su estudio confirmaron el efecto de las expectativas previas de los profesores en la relación entre el profesor y los alumnos y en el rendimiento de estos últimos, en especial cuando los alumnos son niños.

Los experimentos de Pigmalión (Rosenthal, 1969, 1980)

LOS EXPERIMENTOS DE PIGMALION
<p>Los tres principales experimentos de Rosenthal relativos al <i>Efecto Pigmalion</i> son los siguientes:</p> <p>(1) En una escuela de enseñanza general básica de un nivel social bajo se realizó al principio del año escolar un test de inteligencia general (CI) no verbal. Rosenthal dijo a los profesores que con este test era posible predecir la <i>capacidad intelectual</i> de una persona. La escuela tenía 18 clases, tres por cada uno de los seis cursos. En una clase se había agrupado a los alumnos cuya capacidad era superior al promedio, en otra a los que tenían una capacidad media y en la tercera a los de capacidad inferior al promedio. Al principio, Rosenthal no observó los resultados de los tests, sino que seleccionó al azar el 20% de los alumnos de cada clase y los clasificó como alumnos “con porvenir”. Rosenthal dio sus nombres a los profesores y les explicó que, en función de estos tests, se podía esperar que estos alumnos progresaran en el año escolar. Esta diferencia entre el grupo experimental y el grupo de control era ficticia, <i>sólo se generó en la mente de los profesores</i>. Ocho meses más tarde se volvió a pasar este test a los alumnos. Los resultados mostraron que los niños del grupo experimental (los que se habían descrito a los profesores como niños de gran “porvenir”) habían mejorado su CI en cuatro puntos más que los niños del grupo de control. Además se observó que el resultado era independiente del hecho de que un niño</p>

procediera de una clase con alumnos “por encima de la media” o “por debajo de la media”.

(2) El efecto de Pigmalión se aplica igualmente a los adolescentes y a los adultos, incluso cuando no se trata de objetivos de aprendizaje intelectual. Por ejemplo, en un campamento de vacaciones se hallaba un grupo de chicos y chicas de 14 años, con el objeto de aprender a nadar; a una mitad de los profesores de natación se les había dicho que en sus grupos se encontraban todos los más capacitados y efectivamente, al final del cursillo, estos jóvenes sabían nadar mejor que los demás.

(3) El efecto de Pigmalión incluso se observa en trabajos con animales. Rosenthal estudió la influencia de determinadas expectativas sobre el comportamiento de ratas. En un seminario de doce estudiantes contó la historia siguiente: mediante la cría continuada de ratas a las que se había enseñado una rápida orientación en el laberinto se hacía posible obtener razas de ratas inteligentes. Para demostrarlo se asignaron cinco ratas a cada estudiante. Bajo las instrucciones del estudiante, estas ratas deberían aprender a correr en el pasillo oscuro de un laberinto en forma de T a seis estudiantes se les contó que sus ratas procedían de una raza inteligente "que sabían orientarse en un laberinto", a los demás se les dijo que sus ratas eran animales experimentales normales o ignorantes. En la realidad no existía diferencia alguna entre los animales. Al final del experimento, los resultados fueron distintos para los diferentes grupos. Las ratas consideradas como inteligentes por los alumnos mejoraron sus resultados de día en día. Además, los estudiantes que creían trabajar con animales inteligentes tenían más afecto a sus ratas, interiormente estaban más tranquilos en presencia de los animales que los estudiantes con las ratas “ignorantes”, las trataban con más cuidado y les gustaba más el experimento, en comparación con aquellos estudiantes que creían que trabajaban con animales ignorantes.

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).

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

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

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

Fases de formación de las expectativas del profesor hacia el alumno (Ros, 1989)

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

Las expectativas, una vez elaboradas, se plasman en un trato diferencial hacia los alumnos, tanto por la vía verbal como por la gestual (Díaz-Aguado, 1994; Machargo, 1991). Así, cuando las expectativas son positivas, los profesores tratan a los alumnos de un modo más agradable, amistoso y entusiasta, preguntando y permitiendo mayor número de intervenciones, observándolos con

mayor atención, dirigiéndose a ellos con mayor frecuencia, dándoles más oportunidades y tiempo para que muestren sus capacidades y alentando, de este modo, un estilo cognitivo más reflexivo (Pinto, 1996). Además, precisamente estos alumnos de quienes se espera más, suelen emitir un mayor número de respuestas exactas y menor número de respuestas incorrectas y, también, se les prodigan mayores elogios cuando responden bien y menores críticas cuando responden mal. Por el contrario, en los casos en los que los profesores tienen expectativas negativas sobre los alumnos y esperan de éstos un peor rendimiento, reciben menos elogios, más críticas y los profesores les dan menos oportunidades para que reflexionen y den la respuesta correcta. Junto con la comunicación verbal de las expectativas, la comunicación no verbal es constante y se manifiesta en el tono de voz, la expresión del rostro, los gestos, la proximidad y la ubicación espacial y el tiempo que se dedica a cada alumno (Machargo, 1991).

Comunicación de las expectativas

COMUNICACIÓN DE LAS EXPECTATIVAS

1. Los profesores que creen que un alumno es bueno, le sonríen con más frecuencia, mueven la cabeza, se inclinan hacia él y le miran más tiempo a los ojos (se trata de síntomas de un lenguaje del cuerpo "positivo").
2. Los buenos alumnos reciben siempre más feedback, independientemente de que sus respuestas sean correctas o falsas.
3. Para los alumnos de los que los profesores esperan más, las reacciones -elogio y crítica- son más fuertes y claras.
4. Los niños con talento reciben más elogios que críticas, lo que significa que los profesores guardan sus críticas para los alumnos "ignorantes".
5. A los alumnos de los que esperan más, los profesores les dan más enseñanza, en el sentido auténtico de la palabra.
6. Los profesores incitan a los alumnos, de los que esperan más, a responder más frecuentemente. Les llaman más a menudo, les dan problemas más difíciles, más tiempo para contestar y les ayudan a encontrar la solución correcta.
7. Cuando los alumnos considerados por el profesor como menos inteligentes obtienen buenos resultados, se produce una reacción de sorpresa e incluso, en ocasiones, de castigo; el profesor, en lugar de recompensar al alumno por su buena respuesta, le castiga porque no ha correspondido a sus expectativas.

A través de este proceso de comunicación de las expectativas, los profesores pueden ejercer un efecto positivo en sus alumnos, al transmitirles que se espera un buen rendimiento de ellos y darles oportunidades en el proceso de enseñanza/aprendizaje; sin embargo, el profesor también puede ejercer un efecto negativo, al hacerles saber a determinados alumnos que se espera muy poco de ellos. No obstante, los profesores pueden minimizar los efectos negativos de las expectativas si se centran en enseñar el contenido a la clase como un

todo, mantienen expectativas hacia los alumnos en función de registros sobre el progreso actual, plantean las metas a partir de unos conocimientos mínimos aceptables, acentúan el progreso continuo a través de la comparación con niveles de ejecución anteriores y no en función de comparaciones normativas entre sujetos, dan un *feedback* informativo y no exclusivamente evaluativo de éxito o fracaso, presentan o reenseñan las tareas cuando los estudiantes no las comprenden, y piensan en estimular la mente de los estudiantes, animándoles a lograr todo lo que pueden en lugar de pensar en términos de protegerles del fracaso o de las dificultades (Cava, 1998).

También es necesario tener en cuenta que el alumno no es un sujeto que únicamente reacciona ante las expectativas del profesor. De hecho, para que las expectativas del profesor ejerzan su efecto, es necesario que el alumno las perciba correctamente y que valore altamente la opinión de este profesor (Ros, 1989).

Finalmente, proponemos una teoría que recoge las aportaciones de diferentes autores sobre el efecto Pigmalión y que subraya las implicaciones tanto teóricas como prácticas de las expectativas del profesorado sobre los alumnos, atendiendo a cuatro factores. El primer factor, el *Clima*, se compone de todos los mensajes no verbales que emite el profesor, como el tono de la voz, la expresión facial, el contacto ocular, la posición corporal, el espacio personal, etc. El Pigmalión positivo es capaz de generar un clima socio-emocional más cálido utilizando los mensajes no verbales. El segundo factor, *Feedback*, alude a la información que el profesor proporciona a sus alumnos sobre la ejecución y los resultados de las tareas. Se ha comprobado que el profesor, de acuerdo con las expectativas que el profesor tiene del alumno, le proporcionará una información acerca de su ejecución de mayor o menor eficacia. El Pigmalión positivo ofrece más *feedback* sobre los resultados logrados y se centra menos en los errores o en aquellas cosas que no andan bien. Es lo que los teóricos de la comunicación llaman “*el manejo por excepción*”: centrarse en los aspectos negativos o en aquellas cosas que andan mal, en lugar de potenciar y estimular aquello que funciona bien y en las actividades bien hechas. El tercer factor, *Input*, alude a la cantidad de información que el profesor proporciona al alumno. El profesor transmite sus expectativas positivas o negativas a través de la cantidad de

información que proporciona al alumno; el Pigmalión positivo da más información (input) y se le solicita más consejo, orientación e información que al Pigmalión negativo. El último factor, *Output*, se refiere al rendimiento que logra el profesor de sus alumnos y nos indica cómo las expectativas influyen en la conducta. Los Pigmaliões positivos ofrecen más oportunidad para preguntas y respuestas (output). La sabiduría popular también nos ofrece información valiosa sobre el Pigmalión positivo. En la Tabla 5 se ofrece una síntesis de esta Teoría de los Cuatro Factores y algunos de estos refranes que nos sirven de ejemplo.

Teoría de los Cuatro Factores (Equipo LISIS)

FACTOR	CARACTERÍSTICAS DEL PIGMALION POSITIVO
1. CLIMA	<ul style="list-style-type: none"> - Crea un clima humano propicio "<i>Bien hablar y hacerse agradable, cuesta poco y mucho vale</i>" (refranero popular) - Procura comprensión y empatía. - Es espontáneo y comprensivo. - Mantiene la alternancia-simetría y complementariedad. - Es imparcial. - Intenta adaptarse al mundo del receptor: "<i>Con buenos modos lograrás lo que con malos no podrás</i>" (refranero popular). - Se sirve de la comunicación directa (mejor oral que escrita) - Traduce las palabras en acciones: "<i>Viendo trabajar al "maestro" se aprende el oficio presto</i>" (refranero popular) - Reduce las distancias: utiliza la comunicación informal. - Mantiene actitudes de apertura.
2. FEEDBACK	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza el diálogo. - Define con claridad los objetivos de la comunicación. - Informa sobre todo lo que se le pide, pero sólo lo necesario "<i>La palabra que sueltas es tu amo, la que no profieres, es tu esclavo</i>" (refranero popular). "<i>La palabra es mitad de quien la pronuncia, mitad de quien la escucha</i>" (refranero popular) - Procura información de retorno. - Utiliza vías distintas o cuantas sean necesarias. - Sabe escuchar (<i>escucha activa</i>): <ul style="list-style-type: none"> • Atiende a lo que el otro dice • Mira al alumno cuando éste habla. • No interrumpe. • Intenta ponerse en el lugar del otro. • Respeta y aprende de su experiencia: "<i>Ya muriendo Salomón, de un niño tomó lección</i>" (refranero popular), "<i>Más vale aprender viejo, que morir necio</i>" (refranero popular) • Escucha la música además de la letra • Es paciente. • No critica ni argumenta en exceso. • Deja de hablar e invita al alumno a que tome la palabra: <i>Callando es como se aprende a oír, oyendo es como se aprende a hablar y luego hablando se aprende a callar</i>".(Diógenes). "<i>Quien mucho habla, a</i>

	<p><i>ninguno escucha</i>" (refranero popular). "<i>Poco hablar y mucho oír y no tendrás que sentir</i>" (refranero popular). "<i>Hay quien callando habla y quien hablando calla</i>" (refranero popular). "<i>Hablar poco es oro y mucho, lodo</i>" (refranero popular)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pregunta lo que sea necesario • Hace que su interlocutor se sienta con confianza "<i>Palabra suave llegar al alma sabe</i>" (refranero popular) • Establece una empatía con su interlocutor.
3. INPUT	<ul style="list-style-type: none"> - Orienta. - Describe. - Es comprensivo. - Es paciente, insiste varias veces o cuantas sean necesarias.
4. OUTPUT	<ul style="list-style-type: none"> - No es: <ul style="list-style-type: none"> Evaluador. Estratega. Superior. Dueño de una única verdad. Impositor. - Traduce las palabras en acciones. - Reduce las distancias: utiliza la comunicación informal.

1.4 Organización didáctica, agrupación de los alumnos y estilo docente

El estilo docente se refiere a ciertas pautas de conducta habituales en el profesor durante el desarrollo de las clases, en la organización didáctica y en su relación con los alumnos. A diferencia de las expectativas, que son específicas para cada alumno, el estilo docente se aplica de igual modo a todos sus alumnos (Cava, 1998). Así, existen estilos más directivos, que suelen plasmarse en una organización más tradicional, y estilos más democráticos, que suelen optar por una organización "abierta", democrática o progresista (Erwin, 1993; Machargo, 1991; Pinto, 1996).

La organización tradicional se caracteriza por un mayor grado de estructuración de las tareas y de las relaciones sociales en el aula. En estas aulas se exige a todos los alumnos la misma materia y se trabaja al mismo ritmo con un único método. El elemento principal a partir del cual el alumno recibe *feedback* del profesor y construye su autoconcepto académico es el rendimiento (Erwin, 1993). Por el contrario, las aulas con una organización democrática o progresista se encuentran mucho menos estructuradas, esta característica permite al

adolescente un mayor grado de autodeterminación y exploración. Además, en este tipo de organización se tiene más en cuenta las características singulares de los alumnos, se les exige según sus posibilidades, se les evalúa en función de su trabajo personal, las relaciones profesor-alumno son directas y se fomenta la cooperación y se incentiva la motivación intrínseca (Machargo, 1991). Con frecuencia se busca un aprendizaje activo del alumno a través de la experimentación e interacción con sus compañeros, lo que requiere de mayor esfuerzo, creatividad, imaginación y formación previa del profesor que una clase tradicional (Pinto, 1996; Schwartz y Pollishuke, 1995).

De modo análogo, el estilo y organización docente del profesor ejerce una notable influencia en la interacción entre los alumnos y en el tipo de agrupamiento predominante en el aula (Field, 1981). Así, en una organización “abierta” o democrática es más habitual un agrupamiento heterogéneo y la puesta en marcha de tareas de aprendizaje cooperativo, mientras que en una organización tradicional suele ser más habitual un agrupamiento homogéneo en función del rendimiento o capacidad para el aprendizaje. Puesto que la organización de la clase y el clima social son factores interdependientes, la creciente utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula, en detrimento de otros métodos de instrucción más tradicionales, redundaría en un clima escolar más favorable para las relaciones sociales y una actitud de los alumnos más positiva hacia las tareas escolares (Erwin, 1993; Ovejero, 1990, 2003; Zahn, Kagan y Widaman, 1986).

Finalmente, un factor que influye en la organización del aula y en la propia relación que se establece entre profesor y alumno es la *representación social* que el profesor tiene del alumno y viceversa. Moscovici (1979) define las representaciones sociales como “Una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación”. Las representaciones sociales se pueden describir como

un conjunto de imágenes simbólicas, de significados, de sistemas de referencia y de categorías que nos permiten interpretar lo que nos sucede, clasificar las circunstancias, los acontecimientos y las personas con quienes nos relacionamos, así como elaborar teorías que permiten establecer hechos sobre éstos (Jodelet, 1986). Por tanto, las representaciones sociales parecen caracterizarse por ser estructuras categoriales de conocimiento que se utilizan socialmente en la comunicación y que se integran con formas de acción social. Estos esquemas desempeñan una doble función: por un lado, establecen un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y, por otro lado, posibilitan la comunicación entre los miembros de una comunidad, ya que les proporciona un código que regula la interacción social y que permite nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo (Farr, 1983)

En el estudio de las representaciones sociales de la adolescencia y de la convivencia escolar, se pueden identificar dos posicionamientos fundamentales: el posicionamiento centrado en el adulto y el posicionamiento centrado en el adolescente. En función de la representación social que el profesor tiene de la adolescencia, desempeñará el rol del profesor de un modo u otro, tendrá expectativas diferentes sobre sus alumnos y optará por una organización más tradicional o más democrática.

Posicionamientos ante la adolescencia y visión de los adolescentes y adultos

POSICIONAMIENTO ANTE LA ADOLESCENCIA	ADOLESCENTES	ADULTOS	
Centrado en el adulto	<ul style="list-style-type: none"> - Excluyen al adulto de ser origen del conflicto y del rasgo "problemático" - <i>Correctivo</i>: un proceso temporal, desajustado y negativo - <i>Comprensivo</i>: etapa de crisis normales producto del proceso de construcción de identidad personal 	<ul style="list-style-type: none"> - Impulsivos - Instintivos - En crisis 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexivos - Racionales - Estables
Centrado en el adolescente	<ul style="list-style-type: none"> - Idealización de "lo adolescente" - Exaltación de ciertos valores de la edad adulta que se perciben y valoran negativamente 	<ul style="list-style-type: none"> - Puros - Espontáneos - Enérgicos - Abiertos - Creativos 	<ul style="list-style-type: none"> - Contaminados - Prejuiciosos - Prudentes - Cerrados - Estructurados

4 FAMILIA Y ESCUELA: DOS ÁMBITOS INTERRELACIONADOS

Más allá de la educación formal, la educación informal desempeña un papel relevante en el proceso de formación de la persona y, en este sentido, la familia constituye el primer marco educativo del niño: los padres crean un clima favorable o desfavorable hacia el aprendizaje que constituye un marco interpretativo para los hijos de la educación en la escuela. Además, los valores transmitidos en la familia condicionan el aprendizaje escolar, en la medida en que suponen una continuidad o una discontinuidad entre la cultura familiar y la escolar (Oliva y Palacios, 1998; Vilas-Boas, 2001). La familia comparte la responsabilidad de la educación con la institución escolar, por lo que ambos contextos -familia y escuela- están relacionados y se complementan (Aparicio, 2004). Conjuntamente con las prácticas familiares, la participación activa de los padres en el centro escolar constituye un mecanismo de influencia positiva en las actitudes de los hijos hacia la educación formal, en su satisfacción con la escuela, y en las relaciones con sus profesores y compañeros (Martínez, 1996).

La colaboración entre la familia y la escuela tiene efectos particularmente positivos en las familias con hijos que presentan problemas escolares -problemas de integración o de rendimiento académico- (Osborne, 1996). Así, el rendimiento académico de los adolescentes se encuentra vinculado con la percepción que tienen del estilo educativo de sus padres, con el clima familiar, con el estilo docente y el ambiente en la clase (Paulson, Marchant y Rothlisberg, 1998). Asimismo, el sentimiento de obligación familiar en el tema de los estudios se asocia con una creencia positiva acerca de la relevancia de la educación en el desarrollo del individuo y con la motivación académica (Fuligni, 2001). La participación activa de los padres en la escuela, además, no sólo tiene efectos positivos en los hijos, sino también en las propias familias, en los profesores e incluso en los centros escolares (Becher, 1986). En la siguiente tabla se recogen los principales efectos positivos de la participación de los padres en la escuela.

Efectos positivos de la participación de los padres en la escuela

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

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

A partir de estos puntos de confluencia entre la familia y la escuela, Calafat y Amengual (1999) sugieren algunas condiciones básicas para la participación de los padres en las instituciones escolares: 1) es necesario informar a los padres de los proyectos de la escuela en relación con la prevención del consumo de alcohol, drogas y de la violencia e invitar a participar en la definición de objetivos, 2) los padres deben percibir que son significativos en estos proyectos y que se van a tener en cuenta sus puntos de vista, 3) la escuela no debe dar la impresión de que puede arreglarlo todo, pero tampoco debe

devolver toda la responsabilidad a los progenitores, y 4) hay que tener en cuenta que para muchos padres resulta difícil plantear determinadas cuestiones en casa (por ejemplo, sobre alcohol, drogas u otras cuestiones de salud y calidad de vida), pero que desde la escuela se puede proporcionar apoyo y ayuda.

1.5 La colaboración entre la familia y la escuela

La familia y la escuela poseen características comunes que favorecen su colaboración: ambos contextos están inmersos en la misma cultura, tienen como finalidad común la educación de niños y niñas, así como la estimulación y promoción de su desarrollo; así, comparten la labor de cuidar y proteger a niños y adolescentes. Al mismo tiempo, no debemos olvidar que son contextos con diferentes funciones, distinta organización espacio-temporal y con roles diferenciados (Oliva y Palacios, 1998).

Diferencias entre la familia y la escuela en las actividades del aprendizaje (Oliva y Palacios, 1998)

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

Pese a esas diferencias, familia y escuela también ejercen funciones complementarias en la transmisión de contenidos, actitudes y valores a los hijos. En esta tabla se exponen las competencias de

aprendizaje y el grado de implicación-compromiso familiar y escolar expresados en función de la mayor o menor presencia en cada cuadrante de la categoría.

Competencias de la familia y la escuela en distintos dominios del aprendizaje (Villas-Boas, 2001)

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

Esta complementariedad justifica, por tanto, la conveniencia de la implicación parental en la escuela, ya que comporta la creación de canales de participación mediante los cuales se conocen las actividades que se realizan en cada contexto (Vila, 1998). Ribes (2002) destaca como principales beneficios de establecer relaciones entre las familias y los centros educativos las siguientes: (a) el establecimiento de criterios educativos comunes sin dar lecciones ni infravalorar a las familias; (b) la posibilidad de ofrecer modelos de relación e intervención con los alumnos; (c) la divulgación de la función educativa de la escuela en los padres, de modo que aumente la comprensión, la aceptación y la valoración de la labor educativa con el objetivo de evitar confusiones de roles y competencias y; (d) la posibilidad de enriquecer las escuelas con las aportaciones de las familias como recurso humano de apoyo y, paralelamente, como posibilidad de reflexionar de manera conjunta y obtener así una opinión complementaria a la profesional.

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

4.2 Factores que influyen en la participación de la familia

Uno de los aspectos que influyen de manera importante en la participación y colaboración entre la familia y la escuela es, indudablemente, el concepto que esta última tiene de la *participación*. De hecho, se ha observado que este concepto varía considerablemente en función del tipo de pedagogía, abarcando desde la participación como cooperación de tipo práctico con las tareas escolares que propone la pedagogía tradicional, hasta la consideración de los padres como un recurso útil para desarrollar el proceso educativo de la escuela participativa. En la tabla siguiente se resumen las distintas formas de participación de la familia en función de los distintos tipos de pedagogías.

La participación de la familia en el proceso educativo, desde las distintas pedagogías (Kñallinsky, 2000)

PEDAGOGÍA	PARTICIPACIÓN
Pedagogía tradicional	<ul style="list-style-type: none"> - Se reduce a la cooperación en las tareas escolares - No implica una toma de decisiones
Escuela nueva	<ul style="list-style-type: none"> - Métodos activos de participación - Los problemas se resuelven en común - Continuo <i>feedback</i> entre profesor y alumnos - Contactos regulares entre familia y escuela, pero no integran a los padres en la participación activa
Pedagogías no directivas	<ul style="list-style-type: none"> - La participación es un principio básico - Redefinición de las relaciones y roles en el proceso

	educativo para una “desjerarquización”
Pedagogía institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Autogestión pedagógica que requiere compromiso personal, iniciativa y acción de los participantes - Participación total del alumnado, pero sin la integración de los padres en el proceso educativo
Pedagogía de la desescolarización	<ul style="list-style-type: none"> - Supresión de las instituciones y estructuras - Participación sin presiones, abolición de la escolaridad obligatoria y de los diplomas
Pedagogía de la liberación	<ul style="list-style-type: none"> - Plantea la educación como un proceso dialéctico - La participación es fundamental pero no matiza el rol de padres y alumnos
Escuela jerárquica	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrece posibilidades mínimas de participación - La participación es consultiva y para tomar decisiones menores
Escuela participativa	<ul style="list-style-type: none"> - Los padres son considerados como un recurso útil para desarrollar el proceso educativo - Los padres y los maestros se sitúan en el mismo nivel
Escuela comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> - Participación de los padres y de las instituciones - Considera en menor medida la participación de los alumnos
Escuela autonomista	<ul style="list-style-type: none"> - Otorga a los alumnos un papel activo en el proceso de aprendizaje - Escasa participación de padres y comunidad

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

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

*Evolución histórica de la percepción familiar
de la escuela (Redding, 1991)*

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

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

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

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

Barreras en la participación de los padres en la escuela

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

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

Finalmente, consideramos de interés subrayar, que la participación de los padres no es igualmente importante en todas las áreas. En este sentido, Oliva y Palacios (1998) proponen cuatro áreas fundamentales en las que la participación de los padres se torna de especial relevancia: (1) en los órganos de gestión escolar a través de los consejos escolares; (2) en la realización de las tareas escolares de los hijos; (3) en las actividades escolares y extraescolares; y (4) en el conocimiento mutuo de ambos contextos (familia y escuela).

*

*

*

En este capítulo hemos subrayado la importancia del contexto escolar como ámbito de socialización fundamental en la adolescencia. Por esta razón, hemos presentado la escuela como una institución social que, lejos de reducirse a transmitir una serie de contenidos formales, contribuye a la adaptación de la persona en el sistema social. Además, este carácter institucional se refleja en su organización: la escuela es una organización de tipo burocrático que constituye la primera institución formal de la que niños y adolescentes forman parte, de modo que contribuye a la elaboración de una actitud hacia la autoridad y hacia los sistemas formales. El profesor, además, constituye la primera figura de autoridad formal para el adolescente. Este agente educativo tiene una labor trascendental en la organización de las clases y los contenidos y en la creación de un clima en el aula que posibilite el desarrollo del alumno y su ajuste en la escuela. Así,

las expectativas que el profesor tiene del alumno influyen en el rendimiento de éste, en sus relaciones sociales, en la formación de su autoconcepto académico y, en definitiva, en su ajuste escolar. Finalmente, hemos querido destacar que, junto con la escuela, la familia es un ámbito de educación informal fundamental, por lo que la colaboración de ambos contextos resulta de gran relevancia para el desarrollo integral de los adolescentes.

5 REFERENCIAS

- Adell, M. A. (2002). Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes. Madrid: Pirámide.
- Adler, P. A. y Adler, P. (1995). Dynamics of inclusion and exclusion in preadolescent cliques. *Social Psychology Quarterly*, vol. 58 (3), 145-162.
- Aguilar, M. C. (2002). Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular. Málaga: Aljibe.
- Aparicio, M. L. (2004). Familia y escuela. Relaciones de colaboración. *II Congreso La familia en la sociedad del siglo XXI*. Valencia.
- Becher, R.M. (1986). Parent involvement: A review of research and principles of successful practice. En L.G. Katz (Ed.), *Current topics in early childhood education*, vol. 6. Norwood, NJ: Ablex.
- Berti, A. E. (1988). The development of political understanding in children between 6-15 years old. *Human Relations*, 41, 437-446.
- Calafat A. y Amengual M. (1999). *Educación sobre el alcohol*. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Cava, M. J. (1998). La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención. Tesis Doctoral. Universitat de València. Dir.: Gonzalo Musitu.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J. (1994). Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Dusek, J. y Joseph, G. (1985). The bases of teacher expectancies: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75, 327-346.
- Emler, N., Ohama, J. y Dickinson, J. (1990). Children's representation of social relations. En G. Duveen y B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Emler, N. y Dickinson, J. (1993). The child as sociologist: The childhood development of implicit theories of role categories and social organization. In Bennett, M. (Ed) *The development of social cognition: The child as psychologist*. New York: NY Guilford Press.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell Pub.
- Erwin, P. (1993). *Friendship and peer relations in children*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Estrela, M. T. (2002). Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola. *Psicologia Educação e cultura*, 6, 27-48.
- Epps, K. y Hollin, C. R. (1993). Authority and hatred. En P. Varma (Dir.), *How and why children hate?* (pp. 136-154). Hove: Lawrence Erlbaum Associates.

- Farr, R. M. (1986). Las representaciones sociales. En S. Moscovici (Ed.) *Psicología Social* (Vol. II, pps. 641-657) Barcelona: Paidós.
- Feagans, L. V. y Bartsch, K. (1993). A framework for examining the role of schooling during early adolescence. En R. M. Lerner, (Ed.), *Early adolescence* (pp. 129-142). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fernández, M. (1993). La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro. Madrid: Morata.
- Fernández Ríos, L. y Rodríguez, F. J. (2002). La prevención de la violencia: Hechos y mitos. *Psicothema*, 14 (supl.), 147-154.
- Field, T. (1981). Early peer relations. En P.S. Strain (Ed.), *The utilization of classroom peers as behavior change agents*. New York: Plenum Press.
- Flammer, A. y Alsaker, F. D. (2005). Adolescents in school. En L. Goossens y S.Jackson (Eds.), *Handbook of adolescent development: European perspectives*. Hove, UK: Psychology Press.
- Fuligni, A. J. (2001). Family Obligation and the Academic Motivation of Adolescents from Asian, Latin American, and European Backgrounds. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 94, 61-75.
- Garnefski, N. y Okma, S. (1996). Addiction-risk and aggressive/criminal behaviour in adolescence: Influence of family, school and peers. *Journal of Adolescence*, 19, 503-512.
- Gómez, M. T., Mir, V. y Serrats, M.G. (2004) *Propuestas de intervención en el aula* (7ª ed.). Madrid: Narcea.
- Gordon, T. y Burch, N. (1998). *P.E.E. Programa do ensino eficaz*. Lisboa: Escola superior de Educação João de Deus.
- Gottfredson, M. y Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología Social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Guil, A. (1997). Construcción de la realidad en la interacción social: de la percepción a la identidad social. En M. Marín (Dir.). *Psicología Social de los Procesos Educativos* (pp. . 33-45). Sevilla: Algaída.
- Heaven, P. (1993). Personality predictors of self-reported delinquency. *Personality and Individual Differences*, 14, 67-76
- Henry, D., Guerra, N., Huesmman, R., Tolan, P., VanAcker, R. y Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28, 59-81.
- Henson, K.T. y Eller, B. F. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. Madrid: International Thomson Editores.
- Hoge, R. D., Andrews, D. A. y Leschied, A. W. (1996). An investigation of risk and protective factors in a sample of youthful offenders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 37, 419-424.
- Howard, S. y Gill, J. (2000). The pebble in the pond: children's constructions of power, politics and democratic citizenship. *Cambridge Journal of Education*, 30 (3), 355-378.
- Jodelet, D. (1986). La Representación Social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.): *Psicología Social*. Barcelona: Paidós.

- Justicia, F. (1996). El profesor: los procesos de pensamiento. En A. Barca y otros (eds): *Psicología de la instrucción: 3-Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar* (Vol. 3, pp. 77-99). Barcelona: EUB.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralisation. The cognitive-developmental approach. En T. E. Lickona (Ed.), *Moral development and Behavior* (pp. 31-53). Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Kñallinsky, E. (2000). *Organización Escolar y Familia*. Proyecto Docente de Catedrático de Escuela Universitario de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria. Inédito.
- Laupa, M. y Turiel, E. (1986). Children's conceptions of adult and peer authority. *Child Development*, 57, 405-412.
- Loeber, R. (1996). Developmental continuity, change and pathways in male juvenile problem behaviours and delinquency. En J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: current theories* (pp. 28-67). Nueva York: Cambridge University Press.
- Machargo, J. (1991). El autoconcepto: análisis desde una perspectiva psicosocial. *Actas del III Congreso INFAD*, 363-369. León: Universidad de León.
- Marín, M. (2003). Función social de la educación y rol del profesor. En S. Yubero, E. Larrañaga y J. Morales (Coords.) *La sociedad educadora* (pp. 33-56). Albacete: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Martínez, R. A. (1996). *Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Molpeceres, M. A., Llinares, L. y Bernard J. C. (1999). La percepción de las figuras de autoridad formales e informales y la inclinación a la conducta delictiva en la adolescencia: Un análisis preliminar de sus relaciones. *Intervención Psicosocial*, 8, 349-367.
- Molpeceres, MA. , Lucas, A. y Pons, D. (2000) Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 15, 87-105.
- Moncher, F. J. y Miller, G. E. (1999). Nondelinquent youths' stealing behavior and their perceptions of parents, school, and peers. *Adolescence*, 34, 577-591.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemal.
- Murray, C. y Thompson, F. (1985). The representation of authority: An adolescent viewpoint. *Journal of Adolescence*, 8, 217-229.
- Musitu, G. (2002). Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela. El rol de la familia. *Aula Abierta*, 79, 109-138.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). *Familia y educación*. Barcelona: Octaedro
- Notó, C. y Dolores, M. (2002). La relación de los centros de secundaria con las familias. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 34-37.
- Oliva, A. y Palacios, J. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 333-349). Madrid: Alianza Editorial.

- Osborne, E (1996). El niño, la familia y la escuela: una perspectiva interaccional. En E. Dowling y E Osborne (compiladoras), *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. (pp. . 67-81) Barcelona: Paidós.
- Otero-López, J. M. (2001). Consumo de drogas y comportamientos delictivos en la adolescencia. En C. Saldaña (Dir.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente* (pp.179-212). Madrid: Pirámide.
- Ovejero, A. (1990). El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona: PPU.
- Ovejero, A. (2002). Cultura de la pobreza: violencia, inmigración y fracaso escolar en la actual sociedad global. *Aula Abierta*, 79, 71-84.
- Ovejero, A. (2003). Importancia de las dimensiones psicosociológicas en el ámbito educativo. En S. Yubero, E. Larrañaga y J. Morales (Coords.) *La sociedad educadora* (pp. 17-32). Albacete: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla La.Mancha.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. López, I. Etxebarría, M.J. Fuentes, M.J. Ortiz (comps), *Desarrollo afectivo y social*, (pp. 267-284). Madrid: Pirámide.
- Paterna, C., Martínez, C. y Vera, J. (2003). *Psicología Social. De la teoría a la práctica cotidiana*. Madrid: Pirámide
- Paulson, S. E., Marchant, G. J. y Rothlisberg, B. A. (1998). Early adolescents' perceptions of patterns of parenting, teaching, and school atmosphere: Implications for achievement. *Journal of Early Adolescence*, 18, 5-26.
- Pinto, V. (1996). La escuela como contexto de enseñanza-aprendizaje. En R. A. Clemente y C. Hernández, *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pp. 221-230). Málaga: Aljibe.
- Pintrich, P.R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*. 25, 92-104.
- Prada, C. (2003). Relaciones de poder entre las instituciones. Investigación etnográfica sobre un centro escolar. Madrid: Dykinson.
- Redding, S. (1991). Alliance for achievement: An action plan for educators and parents. *International Journal of Educational Research*, 15, 147-162.
- Ribes, C. (2002). Dos contextos educativos: familias y profesionales. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 24-28.
- Rigby, K., Schofield, P. y Slee, P. T. (1987). The similarity of attitudes towards personal and impersonal types of authority among adolescent schoolchildren. *Journal of Adolescence*, 10, 241-253.
- Ros, M. (1989). La percepción de la interacción y el juego de las expectativas. En C. Huici, *Estructura y procesos de grupo* (vol. 2). Madrid: UNED.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova. (1968), (Pygmalion in the classroom: teacher expectations and pupils intellectual development. New York: Holt, Rinehart y Winston).

- Rubini, M. y Palmonari, A. (1995). Orientamenti verso le autorità formali e partecipazione politica degli adolescenti. *Giornale Italiano di Psicologia*, 10, 757-775.
- Rubini, M. y Palmonari, A. (1998). The effect of school maladjustment and of membership of adolescent peer-groups on the orientation to the institutional system. Comunicación presentada a la 6th Biennial Conference of the EARA, Budapest.
- Rueter, M. A. y Conger, R. D. (1995). Antecedents of parent-adolescent disagreements. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 435-448.
- Ruiz, C., Cerezo, F. y Esteban, M. (1998). El aula, marco institucional de socialización, interacción e integración. En F. Cerezo (Ed.), *Conductas agresivas en la edad escolar* (pp. 69-83). Madrid: Pirámide.
- Samdal, O. (1998). The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviors and subjective well-being. University of Bergen Norway.
- Schunk, D. H. (2000). Coming to term with motivation construct. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 116-119.
- Schwartz, S. y Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo*. Madrid: Narcea.
- Thornberry, T. P. (1996). Empirical support for interactional theory: A review of the literature. In J. D. Hawkins (Ed.) *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 198-235). New York: Cambridge University Press.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trickett, E. J., Leone, P. E., Fink, C. M. y Braaten, S.L. (1993). The perceived environment of special education classrooms for adolescents: A revision of the classroom environment scale. *Exceptional children*, 59, 441-420.
- Urdu, T. (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions. En M.L. Maehr y P.R. Pintrich (Eds), *Advances in motivation and achievement* (pp. 99-141). Greenwich, CT. JAI Press.
- Utman, C. H. (1997). Performance effects of motivational state: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 170-182.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família. Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola superior de Educação João de Deus.
- Zahn, G.L., Kagan, S. y Widaman, K.F. (1986). Cooperative learning and classroom climate. *Journal of School Psychology*, 24, 351-362.

Capítulo II: Las Relaciones Sociales en la Escuela: el Rechazo Escolar

1. IMPORTANCIA DE LAS RELACIONES CON LOS IGUALES EN EL AJUSTE ADOLESCENTE

2. LAS RELACIONES SOCIALES EN LA ESCUELA

Tipos sociométricos

Estabilidad del estatus sociométrico

3. RELACIONES SOCIALES PROBLEMÁTICAS: EL RECHAZO ESCOLAR

Factores asociados al rechazo escolar

Variables sociocognitivas

Variables familiares

Variables escolares

4. CONSECUENCIAS DEL RECHAZO DE LOS IGUALES

Rechazo y ajuste escolar

Rechazo y violencia escolar

Rechazo y problemas internalizantes

5. REFERENCIAS

Las Relaciones Sociales en la Escuela: El Rechazo Escolar

En la adolescencia las relaciones sociales con los iguales adquieren una particular trascendencia. En esta etapa se otorga una creciente importancia al mundo social, a las relaciones sociales y a las amistades, en detrimento de otros ámbitos como la familia. Uno de los ámbitos preferentes en el que tienen lugar estas interacciones sociales es la escuela. El aula constituye un contexto social claramente definido donde existen normas formales e informales que rigen el comportamiento en este ámbito y donde cada alumno desempeña un rol con sus correspondientes expectativas (Cava, 1998). Las normas formales se establecen por la comunidad escolar, el centro de enseñanza y el profesor, sin embargo, las normas informales se generan de modo espontáneo entre compañeros.

La trascendencia de las relaciones con el grupo de iguales, especialmente aquéllas que tienen lugar en el aula, radica en su vínculo con el ajuste psicosocial del adolescente. En numerosas investigaciones se ha observado que los problemas de rechazo escolar se relacionan con mayores tasas de abandono y fracaso escolar, depresión y problemas de conducta tales como la conducta violenta y delictiva (Coie, Terry, Lenox, Lochman y Hyman, 1995; Franz y Gross, 2001; Kupersdmit, Coie y Dodge, 1990; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001; Ortega, 2000; Parker y Asher, 1987; Stormont, 2002; Zabalza, 2002). Por el contrario, aquellos adolescentes que son aceptados por sus iguales amplían su esfera de relaciones interpersonales y disponen, en consecuencia, de mayores recursos de apoyo, que se asocian con un mayor bienestar y ajuste psicosocial (Ialongo, Vaden-Kiernan, Crockett, Werthamer-Larsson y Kellam, 1998; Van Aken, 1997; Cava y Musitu, 2000).

En este capítulo analizaremos las relaciones sociales que tienen lugar en la escuela y prestaremos una especial atención, al rechazo escolar. Para ello, en primer lugar, nos centraremos en la importancia de las relaciones con el grupo de iguales en el ajuste en la adolescencia. Seguidamente, profundizaremos en las relaciones

sociales en este periodo en el ámbito escolar, y en particular, en la aceptación y el rechazo del grupo de iguales. Por último, dedicaremos el final de este capítulo a la relación entre el rechazo y los problemas de ajuste en la adolescencia, en especial, la conducta violenta en el ámbito escolar.

1 IMPORTANCIA DE LAS RELACIONES CON LOS IGUALES EN EL AJUSTE ADOLESCENTE

La adolescencia, como ya se ha expuesto en el primer capítulo, supone un cambio cualitativo en el modo en el que el adolescente se relaciona con su mundo social, y en especial con su grupo de pares (Espelage, Holt y Henkel, 2003). Las relaciones sociales en la adolescencia, en comparación con la niñez, son más estables, están menos supervisadas por los adultos y se caracterizan por una mayor intimidad y empatía. Este tipo de relaciones, además, influye en el desarrollo cognitivo y emocional del adolescente, en su adaptación al medio social en el que convive, en el aprendizaje de actitudes y valores, en la formación de la identidad y en la adquisición de habilidades sociales como el manejo del conflicto y la regulación de la agresión, (De La Morena, 1995; Erikson, 1968; Hartup, 1996; Laursen, 1995). Las relaciones con el grupo de iguales, además, trascienden el ámbito de las relaciones sociales e inciden en otros ámbitos de la vida como la familia, la escuela y la comunidad (Gifford-Smith y Brownell, 2003; Hartup, 1996). En definitiva, las relaciones con el grupo social y la amistad constituyen un contexto de gran trascendencia para el desarrollo social, emocional y cognitivo del adolescente, así como para la satisfacción de necesidades sociales específicas como la seguridad y el apoyo emocional. En el siguiente cuadro se recogen las áreas de influencia más importantes del grupo de iguales en la adolescencia.

*Influencia de las relaciones sociales en el desarrollo del adolescente
(Hartup, 1996)*

-
- 1) *Aprendizaje de actitudes, valores e informaciones* respecto del mundo que les rodea.
 - 2) *Adquisición y desarrollo de la habilidad de percibir las situaciones desde el punto de vista del otro.*
 - 3) *Formación de la identidad y del autoconcepto*, a partir del *feedback* y la comparación social.
 - 4) *Adquisición de habilidades sociales* de complejidad creciente (por ejemplo resolución de conflictos).
 - 5) *Control y regulación de los impulsos agresivos*, en grupos que no aprueban estas conductas.
 - 6) *Continuación del proceso de socialización del rol sexual.*
 - 7) *Consumo de drogas y conducta sexual de riesgo*, en grupos que aprueban estas conductas.
 - 8) *Nivel de aspiración educativa y el logro académico.*
 - 9) *Disponibilidad de importantes fuentes de apoyo* en situaciones de estrés.
 - 10) *Salud psicológica y ajuste psicosocial.*
-

El estudio de las relaciones de amistad en esta etapa se ha centrado tradicionalmente en tres aspectos clave, por su influencia en el ajuste en la adolescencia: (a) si se tiene amigos o no, (b) quiénes son los amigos y (c) la calidad de la amistad. Respecto del primer punto, *si se tienen o no amigos*, diversos estudios muestran que los niños y adolescentes que tienen amigos, en comparación con aquellos que no tienen amistades, son más competentes socialmente, más cooperativos, tienen menos dificultades en sus relaciones con los demás y una autoestima más elevada (Cava, 1998). Estas conclusiones deben interpretarse, sin embargo, con cautela, puesto que la mayor parte de estas investigaciones son de tipo correlacional y no podemos inferir relaciones de causalidad. Así, si bien el hecho de tener amigos puede aumentar la autoestima y la sociabilidad de la persona, también podría ser que los adolescentes que tienen una autoestima más alta y mejores habilidades sociales, establezcan y conserven más amistades, (Bukowski y Hoza 1989). De hecho, parece plausible que ambas relaciones se den paralelamente: los adolescentes con una elevada autoestima y con una competencia social alta, establecen relaciones de amistad con rapidez, lo que incide en su autoestima y en el desarrollo de habilidades sociales más positivas.

No obstante, existen otros factores que influyen en estos resultados, que nos lleva al segundo aspecto: *quiénes son los amigos* o, dicho de otro modo, qué características poseen los amigos. Los grupos de amigos presentan una elevada homogeneidad; es decir, son similares en múltiples aspectos, entre los que destacan áreas como las actitudes hacia la escuela, aspiraciones, metas, conducta prosocial,

timidez, dependencia y estatus sociométrico, así como en conductas de riesgo como el consumo de alcohol y tabaco, la actividad sexual, comportamientos antisociales y (Dishion, Andrews y Crosby, 1995; Hartup, 1996; Haselager, Hartup, Lieshout y Riksen-Walraven, 1998). Esta similitud puede tener su origen en la selección de las amistades, de modo que tendemos a relacionarnos con aquellas personas que son iguales a nosotros, o bien, en la influencia mutua, reforzando aquellos aspectos que son comunes. Sin embargo, en la actualidad, la hipótesis que tiene una mayor aceptación supone la combinación de la selección en la fase inicial y de la influencia mutua en socialización posterior.

Origen de la similitud entre las amistades

ORIGENES DE LA SIMILITUD DE LAS AMISTADES	
Selección de las amistades	<ul style="list-style-type: none"> - Se fundamenta en la tendencia humana a afiliarse con otros que son similares - Implica la cooperación con otros con intereses semejantes en distintos ámbitos - Los puntos de vista y valores de uno son validados por los otros.
Influencia mutua	<ul style="list-style-type: none"> - Los amigos se socializan entre sí, modelan la conducta de los otros y se refuerzan - Esta socialización puede conducir hacia conductas normativas positivas, pero también hacia conductas antisociales.

Por último, *la calidad de las amistades* es de especial importancia para su continuidad en el tiempo. La calidad de las amistades de los adolescentes se relaciona positivamente con la competencia social y con la autoestima, y negativamente con la sensación de soledad (Hartup, 1996; Newcomb y Bagwell, 1995). En general, las relaciones de amistad de calidad tienen efectos sumamente positivos en el ajuste en la adolescencia, aunque, en algunos casos, puede influir de modo negativo en otros aspectos, en función de las características del grupo de amistades. Además, debemos tener en cuenta que la trascendencia de las relaciones de amistad es relativa, incluso para los distintos miembros del grupo, de modo que una relación de amistad puede ser más significativa para una persona que para su amigo y pueden percibir distinto apoyo de los amigos (Scholte, Van Lieshout y Van Aken, 2001). En conclusión, los adolescentes que tienen amigos generalmente difieren en varios dominios de los adolescentes sin amistades y los efectos inmediatos de las amistades pueden incluir tanto efectos positivos en el ajuste

psicológico, social y emocional, como efectos negativos relacionados con el consumo de drogas, la implicación en conductas delictivas, la violencia y la victimización escolar.

2 LAS RELACIONES SOCIALES EN LA ESCUELA

Las relaciones sociales y de amistad que tienen lugar en el aula surgen a partir de las agrupaciones formales impuestas por la institución y de las agrupaciones informales reguladas por las normas establecidas en el seno del grupo. Estas relaciones y agrupamientos se configuran en función de metas y normas propias de la cultura a la que pertenecen los adolescentes (como por ejemplo, los estereotipos de rol sexual), pero también en función de normas específicas del grupo; así, es frecuente que el grupo genere sus propias normas (por ejemplo a través de la forma de vestir, gustos y preferencias), facilitando la diferenciación con respecto a otros grupos, la cohesión interna y su identidad grupal (Cava, 1998). En estos grupos, existen diferentes relaciones de poder y diversas posiciones: los miembros más aceptados por el grupo ocupan posiciones más centrales, mientras que aquellos menos aceptados se sitúan en posiciones más periféricas respecto del grupo. Para analizar las relaciones establecidas en el aula y las interacciones sociales que tienen lugar en ella, el investigador cuenta con diversos métodos, como las entrevistas, los auto-informes, la observación conductual y los métodos sociométricos. Estos últimos han sido los más utilizados en las investigaciones realizadas en centros de enseñanza, entre otros motivos, por su fácil aplicación y su validez empírica.

La técnica sociométrica creada por Moreno (1934) tiene como objetivo el estudio de las relaciones interpersonales de cualquier tipo (por ejemplo, las amistades). En el caso de la escuela, el objetivo principal es el análisis de la vida emocional del aula, su entramado de relaciones afectivas y su estructura informal de roles según el estatus de cada persona (Cerezo, 1999). Para ello, esta técnica analiza la organización del grupo y la posición que ocupa cada alumno en el mismo a partir de las elecciones y rechazos efectuados respecto de sus compañeros de grupo en función de un criterio preestablecido (por ejemplo, la simpatía o el trabajo en grupo) (Pinto y Sorribes, 1996). La técnica más utilizada para obtener esta información es la

nominación directa de preferencias, que consiste en pedir a cada alumno que designe nombres de compañeros de su misma aula, normalmente ordenados por preferencia o por rechazo según el criterio establecido por el investigador.

El *cuestionario sociométrico* debe constar, al menos, de dos preguntas: una de elección y otra de rechazo, aunque también suelen incluirse otras dos que hacen referencia a la forma en que se perciben las relaciones por el alumno que lo contesta - quién cree que lo elige y quién cree que lo rechaza-. A partir de estas respuestas, se elaboran los diferentes *índices sociométricos* considerando la aceptación y el rechazo como dos dimensiones independientes (ver Tabla). El cuestionario sociométrico recoge, por tanto, las respuestas de los alumnos del aula acerca de sus propios compañeros.

Principales índices sociométricos

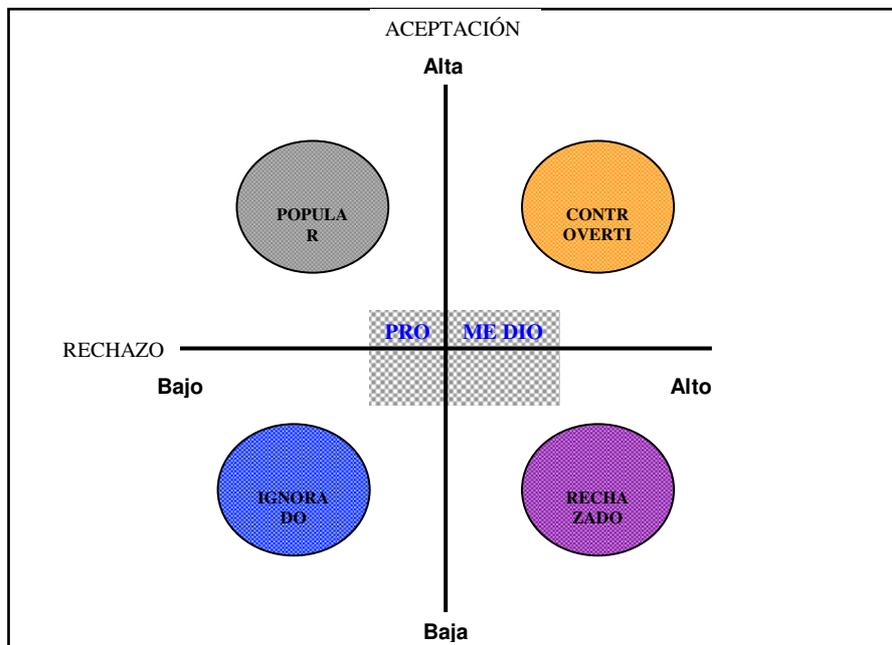
Estatus positivo	⇒ Suma de las elecciones recibidas
Estatus positivo valorado	⇒ Suma ponderada de las elecciones recibidas, teniendo en cuenta el número y el orden
Estatus negativo	⇒ Suma de los rechazos recibidos
Estatus negativo valorado	⇒ Suma ponderada de las elecciones recibidas, teniendo en cuenta el número y el orden
Percepción positiva	⇒ Estimación que hace la persona acerca de quiénes le han elegido
Percepción negativa	⇒ Estimación que hace la persona acerca de quiénes le han rechazado
Falsas percepciones	⇒ Suma de los casos en los que a una percepción positiva le corresponde un rechazo real, o viceversa
Oposición de sentimientos	⇒ A un rechazo, real o percibido, le corresponde una elección, o viceversa
Reciprocidad positiva	⇒ Suma de elecciones mutuas
Reciprocidad negativa	⇒ Suma de rechazos mutuos

1.6 Los tipos sociométricos

A partir de los umbrales que se establecen en estas puntuaciones y de la comparación de estos índices, se puede clasificar a los alumnos de un aula en diversos *tipos o estatus sociométricos*: *populares* (reciben un número de elecciones por parte de sus compañeros significativamente alto), *rechazados* (reciben un número de rechazos significativamente alto), *ignorados* (el número de elecciones y el de rechazos son significativamente bajos), *controvertidos* (reciben un alto número de elecciones, pero también de

rechazos) y *promedio* (casos no asignados a ninguna de las categorías anteriores). Existe un abundante volumen de investigación que describe las principales características de estos tipos sociométricos (Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Hill y Merrell, 2004; Maag, Vasa, Reid y Torrey, 1995; Newcomb, Bukowski, y Pattee, 1993):

Tipos sociométricos



- *Popular*: adolescentes que gustan a la mayoría del grupo. La popularidad puede atribuirse a distintos criterios, como el prestigio (por razones académicas, destreza en los deportes, etc.), aspectos emocionales y relativos a su relación en el grupo (como el compañerismo, simpatía, buen carácter, etc.) y por representar el ideal del grupo. Los adolescentes populares muestran una mayor competencia social y habilidades cognitivas, una menor conducta agresiva y disruptiva, así como menos sentimientos de soledad, en relación con los otros tipos sociométricos. No obstante, cabe

destacar que recientes estudios subrayan la heterogeneidad de este tipo sociométrico, lo cual constituye una nueva línea de investigación; en efecto, se han podido identificar dos grupos de alumnos populares: adolescentes populares y prosociales y adolescentes populares y antisociales (ver Rodkin, Farmer, Peral y Van Acker, 2000; Schwartz, Gorman, Nakamoto y McKay, 2006)

- *Rechazado*: adolescentes que no resultan agradables para la mayoría de sus iguales. Estos adolescentes se implican con mayor frecuencia en comportamientos violentos, disruptivos o que conlleven una violación de las reglas institucionales, informan de relaciones más conflictivas con otros compañeros y profesores y presentan una baja competencia social y académica. Diferentes estudios muestran, sin embargo, que no todos los adolescentes rechazados participan en actos violentos y que, por tanto, la agresión no se asocia necesariamente al rechazo. Existe una proporción de alumnos rechazados que muestran un excesivo retraimiento social, depresión y ansiedad, hecho que también puede contribuir a que el adolescente sea rechazado, y a que permanezca en este tipo sociométrico. En definitiva, los adolescentes rechazados parecen responder a diferentes perfiles, que reflejan la heterogeneidad de este tipo sociométrico, aspecto que trataremos más adelante.
- *Ignorado*: adolescentes que resultan indiferentes para su grupo de iguales, reciben poca atención de éstos y son muy poco conocidos. Estos adolescentes son pacíficos, tímidos y reservados pero no tienen por qué estar aislados socialmente como algunos de los adolescentes rechazados. Aunque demuestran menos sociabilidad que los iguales promedio, respetan las reglas y están comprometidos en actividades socialmente aceptadas, aunque en grado menor que los niños más aceptados y de forma más aislada.
- *Promedio*: adolescentes que, en comparación con su grupo de pares, no destacan por ser especialmente aceptados ni rechazados por sus compañeros. Estos adolescentes no parecen destacar, aunque son más visibles que los ignorados,

de modo que no puntúan muy alto en los rasgos positivos que caracterizan al popular, pero tampoco en los rasgos negativos que caracterizan al rechazado.

- *Controvertidos*: adolescentes que se caracterizan por tener elevados índices de aceptación y de rechazo; es decir, gustan a una mayoría pero también son rechazados por una mayoría. Este tipo sociométrico también presenta comportamientos comunes a ambos grupos (populares y rechazados), puesto que se implican con alta frecuencia tanto en comportamientos prosociales como antisociales.

1.7 Estabilidad del estatus sociométrico

En general, el estatus sociométrico es relativamente estable en el tiempo, principalmente el estatus de rechazo (Cava, 1998). En una reciente revisión, Cillessen, Bukowski y Haselager (2000) encontraron que el 35% de niños populares; el 45% de los rechazados, el 23% de los niños ignorados y el 65% de los promedio, permanecían con ese mismo estatus al cabo de tres meses. Además, Malik y Furman (1993) constataron que aproximadamente el 45% de los niños rechazados seguían siendo rechazados un año después y el 30% permanecían rechazados cuatro años después. Esta elevada estabilidad temporal es una de las principales características del estatus de rechazo y constituye un importante factor que influye en el desarrollo de problemas de conducta y de problemas de ajuste en la edad adulta (Cillessen y cols., 2000; Díaz-Aguado, 1996; Parker y Asher, 1987). Así, por ejemplo, en un reciente estudio longitudinal, Buhs y Ladd (2001) encontraron que los niños rechazados en el jardín de infancia presentan un mayor riesgo de ser víctimas de abuso y de exclusión social en el aula, lo cual, a su vez, influye en su ajuste escolar. Sin embargo, los chicos ignorados no son considerados como un grupo de riesgo porque su estatus social es relativamente más inestable, mientras que el grupo de rechazados es el considerado como el de mayor riesgo (Newcomb y Bukowski, 1983; Newcomb y cols., 1993).

No obstante, cabe destacar que el estatus sociométrico no es una categoría inmutable y que está sujeta a cierta movilidad. De hecho, los cambios o “movimientos” en el estatus sociométrico suelen

seguir unas pautas determinadas, de modo que es improbable que los niños o adolescentes populares sean rechazados posteriormente, o viceversa, que los rechazados se conviertan en populares. El estatus de los niños rechazados parece moverse en una de las direcciones siguientes: o bien se convertirán en ignorados, o bien se moverán hacia el estatus promedio, o permanecerán rechazados. En cambio, es más probable que los niños inicialmente ignorados sean después promedio o populares (Coie y Dodge, 1988).

La estabilidad del estatus de rechazado, así como las pautas de cambio se explican a partir de las propias dinámicas del grupo: durante la emergencia del estatus sociométrico, la conducta del individuo prima sobre el comportamiento del grupo de iguales al que pertenece; sin embargo, si este sujeto desagrade a un número significativo de iguales, la situación se invierte y las dinámicas grupales llegan a ser más importantes. Cuando se produce esta situación y se ha alcanzado el consenso en cuanto al estatus de asociado a un miembro del grupo, las dinámicas que se establecen en este grupo e incluso el comportamiento cambian, y se tiende a perpetuar el estatus ya asociado a cada uno de los componentes del grupo.

Los cambios en el grupo de iguales y en el sujeto rechazado son indispensables para explicar la estabilidad del estatus. En este sentido, se han formulado cuatro hipótesis explicativas acerca del carácter permanente del estatus de rechazado que recogemos en el cuadro siguiente.

Hipótesis sobre la permanencia del estatus de rechazado

Carencia de habilidades sociales	Algunos adolescentes rechazados <i>carecen de las habilidades sociales requeridas</i> para comportarse más efectivamente y, además, no saben cómo adquirirlas por sí mismos.
No-consciencia de la existencia de problemas con los iguales	Muchos niños y adolescentes rechazados no cambian porque <i>no son plenamente conscientes</i> de que tienen problemas con sus iguales, o no conocen las razones por las cuales desagradan a sus compañeros.
No-percepción de los cambios por parte del grupo	<i>Cuando un niño o un adolescente efectúa pequeños cambios en su comportamiento, sus iguales o no los perciben o no responden a ellos adecuadamente.</i> Una vez que un sujeto es categorizado como “no-agradable”, es probable que sus actuaciones positivas se atribuyan a causas externas. Por el contrario, es más probable que las conductas negativas sean percibidas como disposicionales cuando son desempeñadas por

	un igual que desagrada.
Expectativas negativas de éxito social	Algunos niños y adolescentes rechazados <i>anticipan el rechazo del grupo de iguales</i> y, en consecuencia, inician ciertas compensaciones a estos rechazos que, con frecuencia, suponen una garantía de su exclusión del grupo.

Aunque estas cuatro explicaciones de la estabilidad del rechazo se han considerado como alternativas, es muy posible que todas ellas sean válidas y sus efectos interactúen para mantener el estatus de rechazo una vez consolidado. De hecho, las teorías sistémicas de la conducta social sugieren que hay un *feedback* recíproco entre las expectativas y las conductas de todos los miembros de un grupo que contribuye de manera decisiva a la permanencia en el estatus de rechazado. En este sentido, los adolescentes rechazados suelen presentar expectativas sobre los encuentros sociales, al tiempo que perciben las expectativas negativas del grupo. Además, estos adolescentes carecen de habilidades para manejar situaciones sociales concretas, probablemente como resultado de sus experiencias previas de rechazo, por lo que es probable que experimenten rechazo en situaciones de interacción social. Con el tiempo, estos chicos rechazados desarrollarán expectativas pesimistas respecto a estas mismas situaciones sociales, generándose de este modo un círculo vicioso (Bierman, 2004).

Los adolescentes rechazados deben enfrentarse a una doble condición: desagradan a la mayoría de su grupo, con los aspectos negativos que supone esta situación, pero además, esta condición tiende a mantenerse en el tiempo, por lo que las consecuencias negativas de la condición de rechazo se agravan y se prolongan en el tiempo. Por esta razón, la mayor parte de investigaciones se han centrado en este grupo de adolescentes.

3 PROBLEMAS DE RECHAZO ESCOLAR

Como ya hemos comentado, los adolescentes rechazados por su grupo de iguales se caracterizan por desagradar a la mayor parte del grupo, de modo que sus compañeros evitan las interacciones sociales con ellos y muestran, así, su desagrado (Bierman, 2004). Además, los adolescentes rechazados presentan ciertas características asociadas (Cava y Musitu, 2000; Estévez, 2002; Ladd, 1999):

- informan de una autoestima más baja, sobre todo en el dominio académico,
- disfrutan menos de las actividades en la escuela,
- perciben el clima social del aula como menos favorable y cuestionan las reglas y normas del centro escolar,
- se muestran insatisfechos en las relaciones con sus profesores y compañeros,
- reciben valoraciones negativas de sus profesores acerca de su conducta, integración, rendimiento, esfuerzo y adaptación,
- perciben a sus familias como menos cohesionadas, más conflictivas, con más problemas de comunicación y con un estilo parental fundamentalmente autoritario,
- sus padres valoran negativamente la enseñanza y el profesorado.

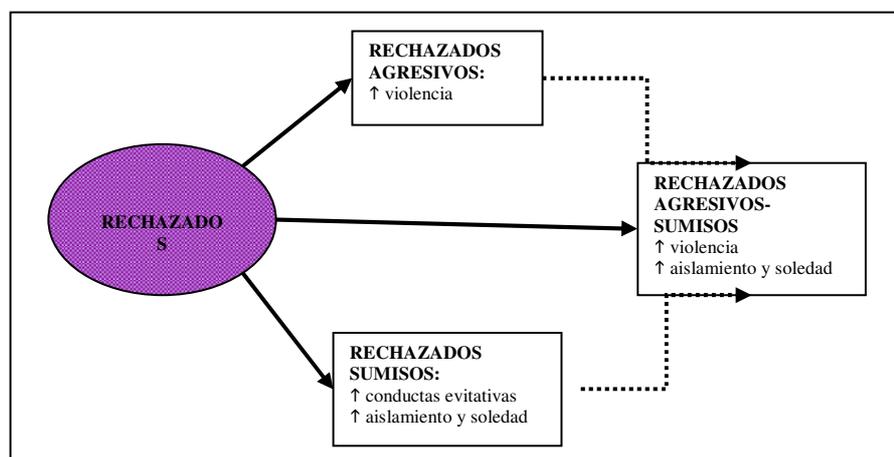
Sin embargo, no podemos afirmar que existe un prototipo o un perfil único del alumno rechazado debido a tres circunstancias básicas. En primer lugar, no existe consenso en la aproximación empírica al estatus de rechazado: para algunos autores la aceptación y el rechazo son extremos de un continuo (Asher 1990, Bierman, 2004), mientras que para otros, tienen lugar cuando un sujeto recibe un elevado número de nominaciones de agrado o de desagrado de sus compañeros, por lo que representan dimensiones diferentes (Gifford-Smith y Brownell, 2003). En segundo lugar, tampoco existe un consenso generalizado sobre una teoría única del rechazo, ya que éste es considerado por algunos autores como un producto de las características del adolescente y de las normas y valores del grupo en el que se encuentra (Gifford-Smith y Brownell, 2003); en tanto que para otros, el rechazo es un evento vital que constituye un importante estresor para el adolescente o un proceso intrínseco a la formación de los grupos (Dodge y cols., 2003). En tercer lugar, los tipos sociométricos y, en especial el rechazado, son heterogéneos; de hecho, existen numerosas investigaciones desde los años 90, que han identificado, al menos, dos subtipos de rechazados: agresivos y sumisos (Parkhurst y Asher, 1992).

Esta distinción es de crucial importancia para entender la dinámica del rechazo: en la década de los 80, numerosas

investigaciones constataron la estrecha relación entre el rechazo y la violencia (Bierman, 1986; Bierman, Smoot y Aumiller, 1993; Coie y Kupersdmit, 1983; Hay, Payne y Chadwick, 2004; Pleydon y Schner, 2001; Werner, 2004), llegando incluso a asumir que la conducta violenta constituía la principal causa de rechazo por el grupo de iguales (Dodge, Coie, Petit y Price, 1990), mientras que los alumnos más aceptados parecen ser aquéllos que no se implican en este tipo de conductas (Cerezo y Ato, 2005; Deptula y Cohen, 2004; Hay et al., 2004; Werner, 2004). Sin embargo, en la actualidad el rechazo se vincula con, al menos, una de las siguientes conductas problemáticas: baja implicación en comportamientos prosociales, alta participación en conductas disruptivas o violentas, comportamiento inmaduro e inatento y conductas evitativas y elevada ansiedad (Bierman, 2004). No obstante, otros estudios sugieren que no todos los alumnos rechazados son violentos y no todos los alumnos violentos son rechazados (French, 1988; Graham y Juvonen, 2002), de hecho se han encontrado dos subtipos de rechazados de acuerdo con su comportamiento: los rechazados que tienden a ser más agresivos (rechazados agresivos) y aquéllos socialmente retraídos (rechazados sumisos) (Mc Dougall, Hymel, Vaillancourt y Mercer, 2001).

Los adolescentes *rechazados agresivos* muestran un estilo comportamental fundamentalmente violento, mientras que los denominados *rechazados sumisos* se caracterizan por la falta de asertividad social, el aislamiento social, y además, no suelen participar en comportamientos violentos (Astor, Pitner, Benbenishty y Meyer, 2002; Harrant, Zaia, Bates, Dodge y Petit, 1997; Bierman y cols., 1993; Cillessen, van Ijzendoorn, van Lieshout y Hartup, 1992; Verschueren y Marcoen, 2002). Incluso algunos autores han encontrado un tercer tipo de rechazado que supone la combinación de las características los rechazados agresivos y sumisos, de modo que estos adolescentes se implican en comportamientos violentos con elevada frecuencia, pero también presentan elevados niveles de ansiedad, pasividad y comportamiento evitativo (Hymel, Bowker y Woody, 1993).

Subtipos de rechazo



Es importante destacar que el subgrupo de rechazados violentos es el más numeroso y el que presenta un mayor riesgo de implicarse en conductas delictivas y violentas tanto en la adolescencia como en la juventud y que, por tanto, constituye un grupo de especial riesgo (Coie, Lochman, Ferry y Hyman, 1992; French y Conrad, 2001; Miller-Johnson, Coie, Maumary-Gremaud y Bierman, 2002; Ollendick, Weist, Borden y Greene, 1992; Qualter y Munn, 2002). Por otra parte, el hecho de que la violencia no sea el único factor explicativo del rechazo social, ha dado lugar a diversas investigaciones en las que se han analizado otros posibles factores que pueden vincularse con la presencia de problemas de rechazo en la escuela. Así, se ha prestado atención al grupo de iguales, a características individuales, a variables escolares y a variables familiares. En el siguiente apartado vamos a profundizar en estos factores.

3.1 Factores asociados con el rechazo escolar

¿Por qué un adolescente es rechazado por su grupo de iguales?
 ¿Qué causas conducen al rechazo? Como hemos comentado anteriormente, una de las principales causas asociadas es la combinación de una elevada participación en actos de tipo antisocial con una baja implicación en conductas prosociales (Bierman, 2004; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Ladd, 1999). No obstante, es

necesario señalar que la relación entre rechazo y violencia no es tan clara como inicialmente pudiera parecer: aproximadamente un tercio de los niños y dos tercios de los adolescentes que cometen actos de violencia no son rechazados por sus iguales, llegando a ocupar un estatus promedio e incluso popular (Bierman, 1986; Parkhurst y Asher, 1992). Existen, por tanto, más alumnos agresivos bien aceptados por sus iguales que rechazados, nos llevan a plantearnos que la violencia no es el único factor explicativo del rechazo y predictivo de la preferencia social (Bierman y cols., 1993; Stormont, 2002; Miller-Johnson y cols., 2002; Zabalza, 2002). A continuación revisaremos esas otras variables que se han asociado con el rechazo: aspectos socio-cognitivos y variables relativas a los principales ámbitos de socialización: el grupo de iguales, la escuela y la familia.

3.1.1 Variables sociocognitivas

Diferentes revisiones coinciden en señalar que los adolescentes rechazados, tanto agresivos como sumisos, tienden a interpretar las interacciones ambiguas de manera inapropiada: carecen de la habilidad para supervisar y responder adecuadamente a las señales e intenciones interpersonales de los pares y no suelen preocuparse por los efectos de sus reacciones ni por los sentimientos de los demás (Bierman y cols., 1993; Crick y Dodge, 1994; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Ladd, 1999; Parkhurst y Asher, 1992). En consecuencia, estos adolescentes tienden a reaccionar de un modo poco adecuado ante la intención real del grupo de pares. Estos aspectos implican la consideración de tres elementos esenciales para describir las causas del rechazo:

1. El estatus sociométrico supone un reflejo de otras características y desempeña, por tanto, una función de marcador (Ladd, 1999; Parker y Asher, 1987). En otras palabras, el bajo estatus estaría indicándonos la existencia de algún déficit emocional, socio-cognitivo o conductual, relativamente estable, y que podría, en algunos casos, ser el resultado del aprendizaje de pautas conductuales inapropiadas, como por ejemplo, la existencia de modelos de

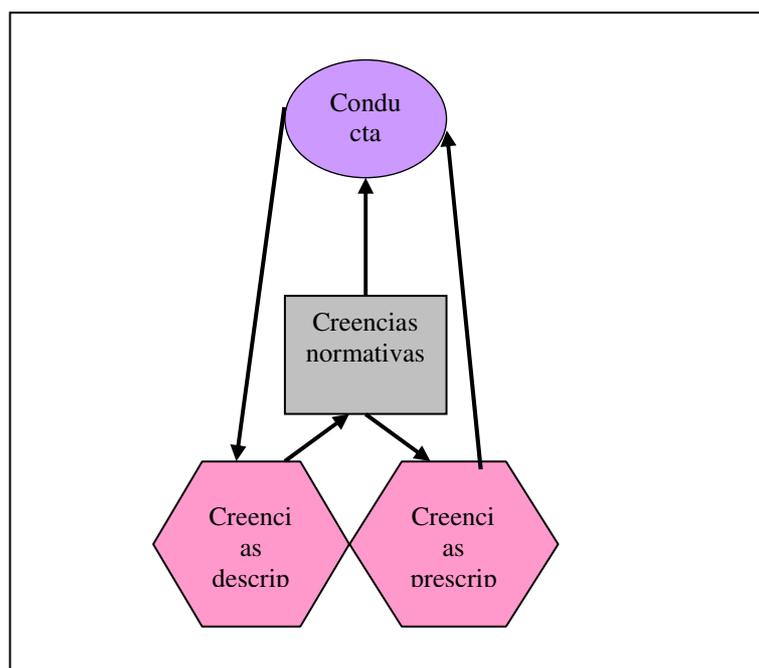
- interacción coercitivos en los padres o en los iguales (Patterson, 1982).
2. El estatus sociométrico de rechazo parece estar relacionado con autopercepciones distorsionadas. Así, los rechazados sumisos tienden a infravalorar su competencia social; mientras que, por el contrario, los rechazados agresivos suelen sobrevalorar su competencia social (Boivin y Begin, 1989; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Rubin, LeMare y Lollis, 1990). Estas autopercepciones ejercen una notable influencia en el proceso de desarrollo del estatus de rechazados y contribuyen también a la estabilidad del mismo, puesto que los sujetos tienden a mantener la consistencia en estas percepciones y a rechazar información que contradiga dicha autopercepción, aun cuando ésta sea negativa (Cava, 1998; Swann, Griffin, Predmore y Gaines, 1987).
 3. Finalmente, las propias dinámicas del grupo de iguales y, de manera especial, las expectativas de este grupo en la competencia social de los miembros que lo componen, contribuyen al estatus de rechazado. Estas expectativas surgen de las observaciones de los pares, así como de los estereotipos que éstos manejan en relación con aspectos tales como el atractivo físico, posible discapacidad física o psicológica, la etnia u otras características que hacen “diferente” al adolescente. La importancia de estas expectativas reside en que condicionan el comportamiento del grupo de iguales, de modo que si los miembros de un grupo tienen mayoritariamente expectativas negativas de alguno de sus componentes, la probabilidad de que éste sea rechazado aumenta notablemente.

Los déficits en el procesamiento de la información se traducen en dificultades en el manejo de aquellas situaciones sociales altamente relevantes para la persona. En estas situaciones los adolescentes rechazados parecen mostrar algunas deficiencias en la percepción de

la situación y atribuyen en caso de ambigüedad, mayor intención de hostilidad a sus iguales. Además, estos alumnos generan respuestas de menor calidad -más agresivas, ineficaces, únicas y menos precisas- en situaciones sociales concretas, seleccionan con mayor frecuencia respuestas agresivas como solución a conflictos con iguales y muestran menor competencia en la ejecución de la respuesta seleccionada.

Junto a estas tres posibles causas, diversos estudios plantean un aspecto que nos puede ayudar a entender el vínculo entre el rechazo y la violencia escolar y que hace referencia al carácter social de los procesos cognitivos: las creencias normativas. Las *creencias normativas* se definen como cogniciones individuales, que implican la aceptación o el rechazo de determinados comportamientos y regulan las subsiguientes conductas, como por ejemplo la conducta agresiva (Huesmann y Guerra, 1997). Podemos diferenciar dos tipos de creencias normativas relacionadas con la violencia: las *creencias descriptivas* surgen de la observación del comportamiento violento del grupo de iguales y no influyen en la conducta violenta indirectamente, a través de las creencias normativas; por otro lado, las *creencias preceptivas* se fundamentan en las creencias normativas de los compañeros de clase sobre la agresión e influyen directamente en el comportamiento violento. Así, en aquellas clases en las que los profesores y los compañeros de clase tienen creencias normativas negativas hacia la conducta violenta, se registra una menor incidencia de estos comportamientos (Henry y cols., 2000).

Influencia de las creencias normativas en la conducta violenta



Las creencias normativas también influyen en la aceptación y el rechazo social del adolescente y es un factor que contribuye a la explicación de la heterogeneidad del rechazo (Ladd y Troop-Gordon, 2003). En este sentido, la conducta violenta no causa un detrimento de las relaciones con el grupo de iguales *per se*, sino que depende de las creencias normativas del grupo sobre estos comportamientos, de modo que la conducta violenta propiciará el rechazo en un grupo determinado cuando este comportamiento no es normativo en este grupo de referencia (Gifford-Smith y Brownell, 2003; Stormshak, Bierman, Bruschi, Dodge, Coie y the Conduct Problems Prevention Research Group, 1999). No obstante, esta relación se encuentra modulada por dos variables fundamentales: el sexo y la edad. Respecto del sexo, cabe destacar que las creencias normativas son diferentes para chicos y chicas: en los chicos la violencia no siempre se asocia con el rechazo, sin embargo, esta relación sí es más consistente en el caso de las chicas (Stormshak y cols., 1999). En función de la edad, las creencias normativas son más estables en los

cursos superiores que en los inferiores, lo que sugiere que los primeros cursos escolares constituyen un periodo en el que se forman las creencias normativas sobre la violencia (Henry y cols., 2000).

En resumen, uno de los factores que pueden explicar el rechazo escolar en el grupo de iguales alude a ciertas “deficiencias” en el procesamiento de la información social que llevan en los adolescentes rechazados. Ahora bien, este análisis nos remite al carácter social de estos procesos cognitivos, así como a su configuración a través de la socialización y sus contextos principales de desarrollo. Por esta razón, existe un creciente volumen de investigación que vincula esta problemática con los procesos de socialización. Desde este ámbito de investigación, se otorga un papel preponderante a la familia, puesto que en este contexto se aprenden conductas y estilos de interacción social que se reproducen en otros ámbitos, como la escuela. A continuación, profundizaremos en el papel que desempeña la familia en el rechazo escolar.

3.1.2 Variables familiares

La influencia de la familia en el rechazo en la adolescencia, se justifica en gran medida por la interdependencia existente entre las diferentes instancias de socialización. En otras palabras, 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).

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).

Además de los estilos parentales, otras variables como 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

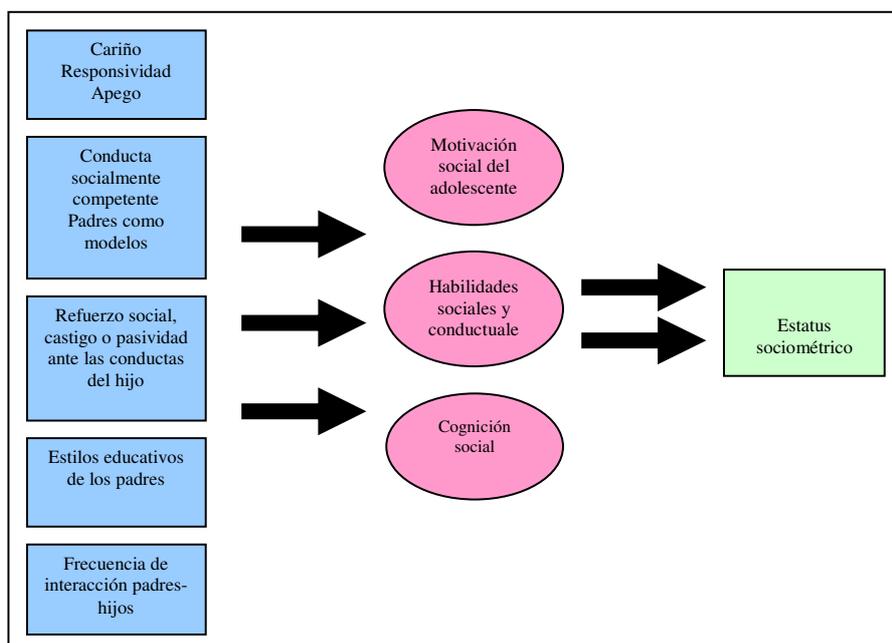
Baryshe y Fryxell, 1998). Además, las estrategias de resolución de conflictos disfuncionales como la amenaza, el insulto, la hostilidad verbal, la presencia de actitudes defensivas, el retraimiento y el estrés físico se han asociado con un aumento de la emocionalidad negativa en los hijos, con la tendencia 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).

Finalmente, queremos destacar un modelo explicativo de la influencia de la familia en el rechazo, que considera las variables anteriormente comentadas de manera comprensiva. Este modelo, desarrollado por Putallaz y Heflin (1990), se centra fundamentalmente en el modelado como mecanismo de transmisión de una disposición afectiva y de la conducta que realiza el adolescente. Según este modelo, los padres influyen en los hijos a través de cinco elementos: (1) el grado de cariño, responsividad y el tipo de apego; (2) la manifestación de conductas socialmente competentes y el rol que desempeñan los padres como modelos de los hijos; (3) la utilización del refuerzo o el castigo; (4) los estilos educativos de los padres y (5) la frecuencia de contactos de interacción social entre padres e hijos. Estos cinco aspectos influyen en tres áreas fundamentales para la competencia social: la motivación social del niño y adolescente, las

habilidades sociales y conductuales y la cognición social. En la figura 4 se recoge una representación gráfica de este modelo.

La influencia de la familia en el estatus sociométrico



A lo largo de este punto, hemos explicado diversos estudios que ponen de relieve la influencia de la familia en el rechazo escolar en la adolescencia, sin embargo, estos estudios adolecen de una limitación: consideran el rechazo como algo homogéneo. Efectivamente, estos trabajos no tienen en cuenta la heterogeneidad del estatus de rechazado, por lo que no podemos afirmar si los rechazados agresivos y los no-agresivos o sumisos presentan diferencias en el ámbito familiar y, menos aún, si estas diferencias podrían explicar la heterogeneidad del estatus de rechazado.

3.1.3 Variables escolares

Por último, y respecto al contexto escolar, ya hemos comentado en el tercer capítulo el cambio que supone para el

adolescente la transición a la escuela secundaria. Este cambio, abarca numerosos aspectos relativos a los procesos de socialización e individuación del adolescente, entre los que destacan: el desarrollo de las relaciones afectivas, la habilidad para participar en situaciones sociales, la adquisición de destrezas relacionadas con la competencia comunicativa o el desarrollo de las conductas prosociales (Montero, 2000; Trianes, 2000; Reinke y Herman, 2002).

En el análisis de las variables escolares debemos destacar el papel preponderante que ejerce la figura del profesor, un referente social de gran relevancia en la adolescencia (Palomero y Fernández, 2002; Reinke y Herman, 2002; Trianes, 2000). Así, las valoraciones que hacen los iguales sobre las cualidades de un alumno están influidas por la observación de la interacción entre el profesor y el alumno, de modo que los adolescentes que tienen relaciones poco conflictivas con el profesor son mejor aceptados por sus iguales y viceversa (Ladd, Birch y Buhs, 1999; Helsen y cols., 2000). Del mismo modo, las verbalizaciones que hacen los profesores de los alumnos influyen en la percepción de agrado del grupo de iguales (White y Kistner, 1992). En consecuencia, parece que la relación profesor-alumno es una fuente importante de información que los propios alumnos utilizan cuando realizan juicios de aceptación y rechazo acerca de sus compañeros (Hughes, Cavell y Willson, 2001).

En el caso específico de los alumnos rechazados, la investigación señala que estos alumnos, en comparación con los alumnos promedio y populares, obtienen las peores valoraciones de los profesores en: expectativas de éxito escolar, cooperación en clase, rendimiento académico y valoración de sus compañeros (Cava y Musitu, 2000; White y Kistner, 1992). Es decir, el profesor percibe más favorablemente a los alumnos populares y menos favorablemente a los alumnos rechazados por sus iguales, por lo que se tiende a reforzar la condición de rechazado. Parece razonable que estos adolescentes, dadas estas circunstancias, encontrarán la escuela secundaria como un lugar muy poco reforzante para pasar la mayor parte del día allí, a menos que existan fuertes factores de compensación, entre los que destacamos el hecho de ser bueno académica o atléticamente, o actividades extracurriculares como música o teatro.

Los adolescentes rechazados que no tienen estas compensaciones serán probablemente absentistas o abandonarán la escuela, sin embargo los que permanecen en clase serán en numerosas ocasiones objeto de medidas disciplinarias (Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990) e informarán de un pobre ajuste escolar y bajo logro académico (Ollendick y cols., 1992; Reinke y Herman, 2002; Trianes, 2000). De hecho, los adolescentes rechazados informan de mayores dificultades académicas, mayor fracaso escolar, menor motivación hacia los estudios y un autoconcepto escolar más bajo que los adolescentes aceptados (Buhs, 2005; Hatzichristou y Hopf, 1996; Hymel y cols., 1993; Ladd, 1999; Wentzel y Asher, 1995).

4 CONSECUENCIAS DEL RECHAZO DE LOS IGUALES

El rechazo (y aceptación) de los iguales influye de una manera importante en el desarrollo y en el ajuste del niño y del adolescente (Ladd, 2003; McDougall, Hymel, Vaillancourt y Mercer, 2001; Parker y Asher, 1987), puesto que el grupo de iguales desempeña un papel fundamental en el desarrollo de competencias y habilidades interpersonales que influyen en el ajuste de la persona (Ladd, 1999). Los adolescentes populares en su grupo, tienden a presentar una elevada autoestima, un mejor ajuste escolar y desarrollan una mayor competencia social, mientras que por el contrario, los adolescentes rechazados tienden a presentar mayores problemas de ajuste psicosocial tanto en el momento en que son rechazados como en años posteriores (Buhs y Ladd, 2001).

Esta relación obedece a una dos razones fundamentales: en primer lugar, el rechazo es en sí mismo un poderoso estresor, en el sentido de que el adolescente rechazado recibe un peor trato, es objeto de agresión con más frecuencia y, además, cuando inicia una nueva relación, tiene expectativas negativas sobre la misma (Dodge y cols., 2003). Por otro lado, el rechazo implica la disminución de uno de los recursos más importantes para el bienestar de la persona; la autoestima: los alumnos rechazados suelen informar de una autoestima general más baja, en comparación con aquéllos no rechazados, especialmente en los dominios social y académico (Cava y Musitu, 2000; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Ladd, 1999).

Cuando tenemos en cuenta los subtipos de rechazos encontramos que son los rechazados agresivos quienes informan de más problemas de ajuste (p. ej., Coie y cols., 1992; Hymel, Vaillancourt, McDougall y Renshaw, 2002; Kupersmidt y Coie, 1990; Ladd, 2006; Parker y Asher, 1987; Parkhurst y Asher, 1992). Sin embargo, cuando analizamos la autoestima en rechazados agresivos y no agresivos observamos un resultado aparentemente contradictorio: los rechazados agresivos tienden a mostrar mayores puntuaciones, especialmente en el área social, que los rechazados sumisos y que los adolescentes con un estatus promedio, pese a que, en este último caso, son los alumnos que reciben más elecciones negativas y menos positivas. En el análisis de esta contradicción se ha observado que los rechazados agresivos tienden a sobreestimar su competencia social y a infravalorar el rechazo de su grupo de iguales, mientras que los rechazados sumisos realizan evaluaciones más ajustadas a la realidad sobre su competencia atlética, académica y social (Hymel y cols., 1993; Patterson y cols., 1990; Zakriski y Coie, 1996; Sandstrom y Cramer, 2003).

Además de la percepción de estrés y de la baja autoestima, el rechazo escolar se ha relacionado con otros indicadores de problemas de ajuste. Las diferentes revisiones teóricas destacan tres aspectos clave: el ajuste escolar, la violencia y la salud mental (Ladd, 1999; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Kupersmidt y cols., 1990; Parker y Asher, 1987).

1.8 Rechazo y ajuste escolar

Se ha constatado en numerosos estudios la relación entre la aceptación social en la escuela y el funcionamiento escolar (DeRosier, Kupersmidt y Patterson, 1994; O'Neil, Welsh, Parke, Wang y Strand, 1997). Los alumnos aceptados por sus iguales suelen presentar un elevado rendimiento académico y una alta motivación e interés por la escuela (Guay, Boivin y Hodges, 1999; Wentzel, 1991). Por el contrario, los alumnos rechazados, en comparación con aquellos no rechazados, presentan mayores dificultades académicas, mayor fracaso y abandono escolar y desajuste escolar (Flook, Repetti y Ullman, 2005; Hatzichristou y Hopf, 1996). En el caso del fracaso

escolar, este vínculo parece ser obedecer a tres factores (Cava y Musitu, 2000; Wentzel y Asher, 1995):

- (1) La aceptación social influye en la motivación de logro académico y en la participación en las actividades de aprendizaje. Así, se ha constatado que los alumnos que presentan más problemas de rechazo son calificados como menos hábiles intelectualmente y tienen mayores problemas de atención y de conducta que aquellos que tienen relaciones positivas con sus iguales (Woodward y Fergusson, 1999). Por tanto, el hecho de tener amigos y un grupo de iguales que ofrezca apoyo es especialmente importante para comprender la motivación hacia el logro durante los años escolares en esta etapa, ya que en este período conseguir un sentimiento de pertenencia y una identidad grupal es de una importancia fundamental
- (2) Las habilidades autorreguladoras, como la conducta independiente, la autoconfianza, el control de los impulsos al interactuar con los iguales, las conductas cooperativas y de ayuda, así como la conducta socialmente competente, se vinculan tanto con el estatus sociométrico popular, como con el éxito académico.
- (3) El grado de coincidencia entre la percepción de los alumnos y la del profesor suele ser elevado, de modo que generalmente, profesores y alumnos suelen evaluar negativamente a los mismos alumnos. Este hecho subraya el paralelismo existente entre la calidad de la relación de los estudiantes con los iguales y con el profesor. Dicha relación puede resultar importante para comprender el ajuste académico, puesto que los chicos que son rechazados por sus iguales tienden a recibir menos ayuda y más críticas del profesor y son considerados menos cooperadores que sus compañeros (Cava y Musitu, 2000).

Es aquí donde el profesor desempeña un rol fundamental, no sólo en el rendimiento académico sino también en el ajuste social en el aula (Hamre y Pianta, 2001; Murray y Greenberg, 2001; Zettergren, 2003). Por ejemplo, el apoyo del profesor motiva al alumno a mejorar su rendimiento; sin embargo, los alumnos rechazados obtienen menor apoyo de los profesores, especialmente si además, participan en conductas violentas en la escuela, lo que contribuye a la permanencia de esta condición de rechazado (Birch y Ladd, 1998; Blankemeyer, Flannery y Vazsonyi, 2002; Davis, 2003; Zettergren, 2003).

Por otra parte, los problemas con los iguales en la escuela tienen, además, dos consecuencias negativas que repercuten en el ajuste de los adolescentes en la escuela: por un lado, el estatus social negativo en el aula desencadena una menor disponibilidad de apoyo social (recursos interpersonales), precisamente en una etapa en la que se afrontan numerosos cambios estresantes como el paso de un tipo de enseñanza a otro (por ejemplo, el paso de la educación primaria a la ESO) y, por otro lado, la carencia de una red de amigos impide que el alumno rechazado participe en importantes experiencias de aprendizaje social con otros compañeros, lo que se refleja en una disminución de los recursos intrapersonales (como por ejemplo, la autoestima) necesarios para enfrentarse con las demandas sociales propias de esta etapa.

1.9 Rechazo y comportamiento violento

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

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

Sin embargo, como hemos comentado, existe una considerable proporción de alumnos que participan en comportamientos violentos que no son rechazados, e incluso que tienen una elevada aceptación en el grupo (Hawley y Vaughn, 2003; Pellegrini y Bartini, 2000). ¿Qué lleva a un adolescente que se implica en actos violentos a no ser rechazado? Para algunos autores, además de algunos factores que ya hemos expuesto, los rechazados difieren de los no rechazados en las características de los comportamientos violentos que cometen. Así, de la revisión realizada por Gifford-Smith y Brownell (2003) se concluye que los alumnos rechazados agresivos cometen conductas violentas de mayor gravedad que los no rechazados, así como en las razones por las cuales participan en este tipo de comportamientos.

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

Estilos de comportamiento agresivo y su relación con el rechazo

Agresión eficaz		Agresión ineficaz
Bajo riesgo	<i>Riesgo de rechazo y/o victimización</i>	Alto riesgo
Proactiva: para controlar la conducta de los demás	<i>Finalidad de la agresión</i>	Reactiva: a partir de una situación de frustración

Muy controlada	<i>Control de la agresión</i>	Poco controlada
Justificada, tolerada	<i>Percepción de la conducta agresiva por el grupo de iguales</i>	Injustificada
Intimidación	<i>Tipo de conducta predominante</i>	Agresión
Muy sociable Alta aceptación	<i>Evaluación del profesor y de los iguales</i>	Poco sociable Baja aceptación
Baja	<i>Estabilidad temporal</i>	Alta

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

Por último, una de las variables que se relacionan con la conducta violenta y el rechazo es la tendencia que muestran estos adolescentes de los a asociarse con iguales desviados que los aceptan y que son como ellos en conducta, valores y actitudes (Hymel, Wagner y Butler, 1990). De hecho, estudios recientes sugieren que el desarrollo de la conducta antisocial se relaciona con el hecho de que estos adolescentes son rechazados por su grupo de iguales y, a la vez, tienden a asociarse con otros compañeros que participan en actos antisociales (van Lier, Vitaro, Wanner, Vujk y Crijnen, 2005).

Esta asociación con iguales desviados contribuye a la elaboración de códigos y normas propios que refuerzan sus conductas e incrementa la probabilidad de que la desviación se agrave (Fergusson, Woodward, y Horwood, 1999; Simons, Wu, Conger y Lorenz 1994; Vitaro, Brendgen y Tremblay, 2000). De este modo, estos adolescentes satisfacen su necesidad de sentirse integrados y

aceptados, al tiempo que ceden a la presión ejercida por el grupo, asumiendo un comportamiento violento (Martín, 1998). Una vez se ha constituido este grupo, las interacciones positivas con otros iguales se encuentran limitadas, lo que conduce a la perpetuación tanto del aislamiento como de la violencia (Espelage y cols., 2003; Fergusson y cols., 1999). La asociación con iguales desviados en el grupo de rechazados se puede atribuir a dos causas: por un lado, puede ser el resultado de problemas de relación con los pares en edades anteriores, aspecto que limita el contacto del niño con iguales no-desviados y que refuerza que el adolescente se sienta competente socialmente en grupos de iguales desviado; y, por otro lado, se ha comprobado que el desarrollo temprano de problemas de conducta interviene en dicha asociación, puesto que las interacciones sociales de estos adolescentes, rechazados desde la infancia, suelen constreñirse compañeros que se encuentran en la misma situación.

1.10 Rechazo y problemas internalizantes

Finalmente, el rechazo escolar también tiene consecuencias en los problemas internalizantes, como por ejemplo ansiedad o depresión. (Hay y cols., 2004; Werner, 2004; Woodward y Fergusson, 1999). Para algunos autores, estos problemas se encontrarían predominantemente en los rechazados sumisos, puesto que estos adolescentes suelen ser retraídos, ansiosos y tienen un elevado sentimiento de soledad (Rubin y cols., 1990). Sin embargo, esta relación dista de estar clara, puesto que se desconoce qué aspectos de la relación con el grupo de pares se asocian con la depresión, la ansiedad y la conducta suicida (Petit, Clawson, Dodge, y Pates, 1996; Woodward y Fergusson, 1999). La hipótesis que está adquiriendo una mayor relevancia plantea que la relación entre el rechazo y los problemas internalizantes es directa, pero también indirecta, a través del comportamiento ansioso y de las creencias de estos adolescentes acerca de ellos mismos y de sus compañeros (Coiey cols., 1995; Kiesner, 2002; Kiesner, Poulin y Nicotra, 2003; Ladd y Troop-Gordon, 2003; Woodward y Fergusson, 1999).

Uno de los problemas internalizantes más destacados en la adolescencia es la sintomatología depresiva. Los adolescentes

rechazados suelen mostrar una elevada sintomatología depresiva; no obstante, si analizamos esta relación prestando atención a los subtipos de rechazo encontramos aspectos de gran interés que nos ayudan a entender las dinámicas asociadas a estos subtipos (Boivin, Poulin y Vitaro, 1994; Hecht, Inderbitzen, y Bukowski, 1998). Los rechazados sumisos tienden a mostrar mayores sentimientos de soledad, mayor timidez y mayor preocupación por su condición de rechazados, en comparación con los rechazados agresivos (Parkhurst y Asher, 1992), sin embargo, ambos subgrupos no parecen mostrar diferencias en sintomatología depresiva. Parece que este resultado, aparentemente contradictorio, se debe al tipo de medida; así, cuando se utilizan medidas globales de sintomatología depresiva no se encuentran diferencias entre ambos subgrupos de rechazados, sin embargo, cuando se utilizan medidas multidimensionales se obtienen diferencias que sugieren que la sintomatología depresiva tiene un origen diferente en ambos subgrupos: en el caso de los rechazados agresivos la sintomatología depresiva radicaría en los problemas interpersonales con el grupo de iguales, sin embargo en los rechazados sumisos el origen estribaría en su bajo nivel de interacción social (Hecht y cols., 1998).

Tanto la sintomatología depresiva como el rechazo se encuentran estrechamente asociados con los sentimientos de soledad. De hecho, a partir de la década de los 80, los investigadores han comenzado a examinar las autopercepciones y las experiencias afectivas de los niños y adolescentes rechazados. Así, encontramos que los adolescentes rechazados, en comparación con sus compañeros populares, se perciben a sí mismos como menos competentes socialmente y tienen menos expectativas positivas de éxito social, lo que supone mayores sentimientos de soledad. Estos sentimientos de soledad favorecen que los adolescentes rechazados se aíslen más en su grupo; este hecho contribuye a que sean aún más rechazados por sus compañeros y a una mayor sintomatología depresiva, de modo que el adolescente se encuentra en un círculo vicioso del que resulta difícil salir.

*

*

*

Las relaciones sociales constituyen un aspecto de gran relevancia en la adolescencia e inciden en el desarrollo social, emocional y cognitivo del adolescente. Uno de los contextos preferentes donde surgen estas relaciones de amistad es la escuela. En el aula, los alumnos rigen sus interacciones sociales a partir de las normas formales e informales que surgen en este contexto. En estos grupos encontramos adolescentes más aceptados por sus compañeros, mientras que otros alumnos son rechazados por la mayor parte de sus compañeros. Una de las técnicas más utilizadas para describir las relaciones sociales en el aula es la técnica sociométrica, a través de esta técnica se identifican cinco tipos sociométricos: populares, rechazados, promedio, ignorados y controvertidos.

Una vez hemos descrito estos tipos nos hemos centrado en los adolescentes rechazados por sus iguales, puesto que muestran mayores problemas asociados y, además, esta condición de rechazado es relativamente permanente en el tiempo. Así, existen dos grandes subtipos de rechazados, rechazados agresivos, suelen expresar conductas violentas, y rechazados sumisos, más retraídos y tímidos. Las causas que subyacen al rechazo son múltiples; tradicionalmente se pensaba que la participación en comportamientos violentos era la causa fundamental de rechazo, sin embargo, se ha comprobado que el rechazo responde a múltiples causas y la implicación en conductas violentas no se puede considerar la causa principal. Así, debemos prestar atención a variables sociocognitivas, variables familiares y características escolares asociadas con el rechazo. El rechazo tiene consecuencias importantes en el ajuste psicosocial del adolescente: influye negativamente en el ajuste escolar, favorece la expresión de comportamientos violentos y de problemas internalizantes, entre los que destaca la depresión y los sentimientos de soledad.

5 REFERENCIAS

- Alonso, J. y Román, J.M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema, 17*, 76-82.
- Asher, S. R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 3-14). New York: Cambridge University Press.
- Astor, R., Pitner, R. O., Benbenishty, R. y Meyer, H. A. (2002). Public concern and focus on school violence. En L. A. Rapp-Paglicci, A. R. Roberts y J. S. Wodarski (Eds.), *Handbook of Violence*. New York: John Wiley y Sons, Inc.
- Bierman, K.L. (1986). The relationship between social aggression and peer rejection in middle childhood. En R. Prinz (Ed.), *Advances in behavioral assessment of children and families*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Bierman, K. L. (2004). Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies. New York: Guilford Press.
- Bierman, K. L., Smoot, D. L. y Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development, 64*, 139-151.
- Birch, S. H. y Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology, 34*, 934-946.
- Black, B. y Logan, A. (1995). Links between communication patterns in mother-child, father-child, and child-peer interactions and children's social status. *Child Development, 66*, 255-271.
- Black, K. A. y McCartney, K. (1997). Adolescent females' security with parents predicts the quality of peer interactions. *Social Development, 6*, 91-110.
- Blankemeyer, M., Flannery, D. J. y Vazsonyi, A. T. (2002). The role of aggression and social competence in children's perception of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools, 39*, 293-304.
- Boivin, M. y Begin, G. (1989). Peer status and self-perception among early elementary school children: The case of the rejected children. *Child Development, 60*, 591-596.
- Boivin, M., Poulin, F. y Vitaro, F. (1994). Depressed mood and peer rejection in childhood. *Development and Psychopathology, 6*, 483-498.
- Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology, 43*, 407-424.
- Buhs, E.S. y Ladd, G.W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: an examination of mediating processes. *Developmental Psychology, 37* (4), 550-560.
- Bukowski, W. M. y Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. En T. Berndt y G. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development*. New York: Wiley.

- Cava, M. J. (1998). La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención. Tesis Doctoral. Universitat de València. Dir.: Gonzalo Musitu.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cerezo, F. (1999). Conductas agresivas en edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2005). Bullying in Spanish and English pupils: a sociometric perspective using the BULL-S questionnaire. *Educational Psychology*, 25 (4), 353-367.
- Cillessen, A., van Ijzendoorn, H., van Lieshout, C. y Hartup, W. (1992). Heterogeneity among peer rejected boys: Subtypes and stabilities. *Child Development*, 63, 893- 905.
- Cillessen, A., Bukowski, W. y Haselager, G. (2000). Stability of sociometric categories. En A. Cillessen y W. Bukowski (Eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (pp. 75-93). San Francisco: Jossey-Bass.
- Coie, J.D. y Dodge, K.A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 59, 815-829.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. y Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.) *Peer rejection in childhood* (pps. 17-59) . New York: Cambridge University Press.
- Coie, S. y Kupersmidt, J. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54, 1400-1416.
- Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R. y Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 783-792.
- Coie, J. D., Terry, R., Lenox, K. F., Lochman, J. E. y Hyman, C. (1995). Peer rejection and aggression as predictors of stable risk across adolescence. *Development and Psychopathology*, 7, 697-713.
- Crick, N. R. y Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Cubero, R. y Moreno, M.C. (1990). Relaciones sociales: familia, escuela y compañeros. Años escolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva* (pps 285-296). Madrid: Alianza.
- Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. y Papp, L. (2003). Children's responses to everyday marital conflict tactics in the home. *Child Development*, 74, 1918-1929
- Davis, H. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38, 207-234.

- De Baryshe, B. y Fryxell, D. (1998). A developmental perspective on anger: Family and peer contexts. *Psychology in the Schools, 35*, 205-216.
- De La Morena, M. L. (1995). Estrategias de interacción social en la infancia. En A.M. González, M. J. Fuentes, M. L. De La Morena y C. Barajas (Eds.) *Psicología del desarrollo: teoría y prácticas*. Málaga: Aljibe.
- DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B. y Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development, 65*, 1799-1813.
- Deptula, D.P. y Cohen, R. (2004). Aggressive, rejected, and delinquent children and adolescents: a comparison of their friendships. *Aggression and Violent Behavior, 9* (1), 75-104.
- Díaz Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Dishion, T. J., Andrews, D. W. y Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friendships in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional process. *Child Development, 66*, 139-151.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Petit, G. S., y Price, J. M. 1990. Peer status and aggression in boys' groups: developmental and contextual analysis. *Child Development, 61*, 1289-1309.
- Dodge, K.A., Lansford, J.E., Burks, V.S., Bates, J.E., Petit, G.S., Fontaine, R., y Price, J.M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development, 74*, 374-393.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth, and crisis*. Nueva York: Norton.
- Espelage, D. L., Holt, M. K., y Henkel, R. R. (2003). Examination of peer group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development, 74*, 205-220.
- Estévez, E. (2002). Conducta disruptiva y violenta y actitud hacia la autoridad institucional. Un análisis con variables sociodemográficas en población adolescente. Trabajo de investigación. Director. Gonzalo Musitu. Universitat de València..
- Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T. I. (2003). *Características del sistema familiar de adolescentes rechazados y populares en la escuela*. VIII Congreso de Psicología Social. Torremolinos.
- Fergusson, D. M., Swain-Campbell, N. R. y Horwood, L. J. (2002). Deviant peer affiliations, crime and substance use: A fixed effects regression analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*, 419-430.
- Fergusson, D. M., Woodward, L. J. y Horwood, L. J. (1999). Childhood peer relationship problems and young people's involvement with deviant peers in adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 27*, 357-370.
- Flook, L. Repetti, R. L. y Ullman J. B. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology, 41*, 319-327.
- Franz, D. Z. y Gross, A. M. (2001). Child sociometric status and parent behaviors. *Behavior Modification, 25*, 3-20.

- French, D. C. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys: aggressive and non-aggressive sub-types. *Child Development*, 59, 976-985.
- French, D. C. y Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 225-244.
- Gifford-Smith, M. E. y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Graham, S. y Juvonen, J. (2002). Ethnicity, peer harassment, and adjustment in middle school: An exploratory study. *Journal of Early Adolescence*, 22, 173-199.
- Guay, F., Boivin, M. y Hodges, E.V.E. (1999). Predicting change in academic achievement: A model of peer experiences and self-system processes. *Journal of Educational Psychology*, 91, 105-115.
- Hamre, B. K. y Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A. y Petit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development*, 68, 278-294.
- Hartup, W. W. (1985). Las amistades infantiles. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (Comp.), *Psicología Evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño* (pps 389-421). Madrid: Alianza.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Haselager, G., Hartup, W., Lieshout, C. y Riksen-Walraven, J. (1998). Similarities between friends and nonfriends in middle childhood. *Child Development*, 69, 1198-1208.
- Hatzichristou, C. y Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*, 67, 1085-1102.
- Hawley, P. y Vaughn, B. (2003). Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior. Introduction to special volume. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 239-244.
- Hay, D. F., Payne, A. y Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 45, 84-108.
- Hecht, D. B., Inderbitzen, H. M. y Bukowski, A. L. (1998). The relationship between peer status and depressive symptoms in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 153-160.
- Helsen, M., Vollebergh, W. y Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319-335.
- Henry, D., Guerra, N.G., Huesmann, L. R., Tolan, P. H., VanAcker, R. y Eron, L. D. (2000) Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28, 59-81.

- Hill, D. K. y Merrell, K. W. (2004). Characteristics of "controversial" children: An exploration of teacher and parent social behavior rating scale data sets. *Psychology in the Schools, 41*, 497-507.
- Huesmann, L. R. y Guerra, N. G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 408-419.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. y Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology, 39*, 289-301.
- Hymel, S., Bowker, A. y Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawal unpopular children: variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development, 64*, 879-896.
- Hymel, S., Wagner, E. y Butler, L. J. (1990). Reputational bias: View from the peer group. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pps. 156-186). New York: Cambridge University Press.
- Hymel, S., Vaillancourt, T., McDougall, P. y Renshaw P. D. (2002). Peer acceptance and rejection in childhood. En P. K. Smith y C. H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 265-284). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Ialongo, N., Vaden-Kiernan, N., Crockett, L., Werthamer-Larsson, L. y Kellam, S. (1998). The relationship between early peer rejection and later social and cognitive failure. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 10*, 199-213.
- Kiesner, J. (2002). Depressive symptoms in early adolescence: Their relations with classroom problem behavior and peer status. *Journal of Research on Adolescence, 12*, 463-478.
- Kiesner, J., Poulin, F. y Nicotra, E. (2003). Peer relations across contexts: individual-network homophily and network inclusion in and after school. *Child Development, 74*, 1328-1343.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D. y Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Kupersmidt, J. B. y Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development, 61*, 1350-1362.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology, 50*, 333-359.
- Ladd, G. W. (2003). Probing the adaptive significance of children's behavior and relationships in the school context: A child by environment perspective. *Advances in Child Behavior and Development, 31*, 43-104.
- Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child Development, 77*, 822-846.

- Ladd, G. W., Birch, S. H. y Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten; related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Ladd, G. W. y Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74, 1344-1367.
- Lamb, M.E. y Nash, A. (1989). Infant-mother attachment, sociability, and peer competence. En T.J. Berndt y G. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pps. 219-245). New York: Wiley.
- Laursen, B. (1995). Conflict and social interaction in adolescent relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 5, 55-70.
- Maag, J. W., Vasa, S. F., Reid, R. y Torrey, G. K. (1995). Social and behavioral predictors of popular, rejected and average children. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 196-205.
- Malik, N. M. y Furman, W. (1993). Practitioner review: Problems in children's peer relations: What can the clinician do? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 34, 8, 1303-1326.
- Matza, L.S., Kupersmidt, J.B. y Glenn, M. (2001). Adolescents' perceptions and standards of their relationship with their parents as a function of sociometric status. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 245-272.
- McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T. y Mercer, L. (2001). The consequences of childhood peer rejection. En M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 213-247). London: Oxford University Press.
- Miller-Johnson, S., Coie, J. D., Maumary-Gremaud, A. y Bierman, K.L. (2002). Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *Journal of Abnormal and Child Psychology*, 30, 217-230.
- Montero, A. (2000). *La convivencia en los centros escolares: modelo de intervención y marco normativo*. Archidona: Aljibe.
- Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington, DC: Nervous and Mental Disease Publishing.
- Mounts (2002). Parental management of adolescent peer relationships in context: The role of parenting style. *Journal of Family Psychology*, 16, 58-69.
- Mounts, N.S., Valentiner, D.P., Anderson, K.L. y Boswell, M.K. (2006). Shyness, sociability and parental support for the college transition: Relation to adolescent's adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (1), 71-80.
- Murray, C. y Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38, 25-41.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y Adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *Familia y educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2002). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 11, 1-14.

- Musitu, G. García, F. (2004). La socialización parental desde el modelo bidimensional: ¿Padres autoritativos o padres indulgentes? *Psicothema*, 16, 288-293.
- Newcomb, A.F. y Bukowski, W.M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, 19, 856-867.
- Newcomb, A.F., Bukowski, W.M. y Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Newcomb, A.F. y Bagwell, C.L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 2, 306-347.
- Ollendick, T. H., Weis, M. D., Borden, C. M. y Greene, W. W. (1992). Sociometric status and academic, behavioral and psychological adjustment: a five-year longitudinal Study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 80-87.
- Ortega, R. (2000). *Educación la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- O'Neil, R., Welsh, M., Parke, R. D., Wang, S. y Strand, C. (1997). A longitudinal assessment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 290-303.
- Palomero, J. E. y Fernández, M. R. (2002). La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 13-35.
- Parke, R. D. (2004). Development in the family. *Annual Review of Psychology*, 55, 365-399.
- Parker, J. G. y Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children "at risk"? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Parkhurst, J. T. y Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: subgroup differences in behaviour, loneliness and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28, 231-241.
- Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B. y Griesler, P. C. (1990). Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349.
- Patterson, G. R. (1982). Coercive family process. Vol. 3. A social learning approach. Eugene, OR: Castalia.
- Pellegrini, A.D. y Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school *American Educational Research Journal*, 37 (3), 699-725.
- Petit, G. S., Clawson, M. A., Dodge, K. A. y Bates, J. E. (1996). Stability and change in peer-rejected status: The role of child behavior, parenting, and family ecology. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, 267-294.
- Pinto, V. y Sorribes, S. (1996). El aula como contexto social: las relaciones entre iguales. En R. A. Clemente y C. Hernández, *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pps. 233-237). Málaga: Aljibe.

- Pleydon, A. P. y Schner, J. G. (2001). Female Adolescent Friendship and Delinquent Behavior. *Adolescence* 36, 189-205.
- Putallaz, M. (1997). Maternal behavior and children's sociometric status. *Child Development*, 58, 324-340.
- Putallaz, M., y Heflin, A. H. (1990). Parent-Child interaction. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.) *Peer rejection in childrens.* (pps. 189-216).New Cork: Cambridge University Press.
- Qualter, P. y Munn, P. (2002). The separateness of social and emotional loneliness in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43,233-244.
- Reinke, W.M. y Herman, K.C. (2002). Creating school environment that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools*, 39, 549-559.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R. y Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology* 36 14-24.
- Rubin, K.H., Dwyer, K.M., Booth, C.L., Kim, A.H., Burgess, K.B. y Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence, *Journal of Early Adolescence*, 24, 326-356.
- Rubin, K. H., LeMare, L. J. y Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *peer rejection in childhood* (pp. 217-249). New York: Cambridge University Press.
- Sandstrom, M.J., y Cramer, P. (2003). Girls' use of defense mechanisms following peer rejection. *Journal of Personality*, 71, 605-628, 2003
- Scholte, R.H.J., van Lieshout, C.F.M. y van Aken M.A.G.(2001). Perceived relational support in adolescence: Dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 11, pp. 71-94.
- Schwartz, D., Gorman, A.H., Nakamoto, J. y McKay, T. (2006). Popularity, social acceptance, and aggression in adolescent peer groups: links with academic performance and school attendance. *Developmental Psychology*, 42 (6), 1116-1127.
- Simons, R. L., Wu, C., Conger, R. D. y Lorenz, F. O. (1994). Two routes to delinquency: Differences between early and late starters in the impact of parenting and deviant peers. *Criminology*, 32, 247-275.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., Bruschi, C., Dodge, K. A., Coie, J. D. y the Conduct Problems Prevention Research Group. (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, 70, 169-182.
- Stormont, M. (2002). Externalizing behavior problems in young children: Contributing factors and early intervention. *Psychology in the Schools*, 39, 127-138.
- Swann, W. B.Jr., Griffin, J. J.Jr., Predmore, S. C. y Gaines, B. (1987). The cognitive-affective crossfire: When self-consistency confronts self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 881-889.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.

- Van Aken, M. A. G. y Asendorpf, J. B. (1997). Support by parents, classmates, friends and siblings in preadolescence: Covariation and compensation across relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14, 79-93.
- Van Lier, P. A. C., Vitaro, F., Wanner, B., Vujk, P. y Crijnen, A. A. M. (2005). Gender differences in developmental links among antisocial behavior, friends' antisocial behavior, and peer rejection in childhood: Results from two cultures. *Child Development*, 76, 841-855.
- Verschueren, K. y Marcoen, A. (2002). Perceptions of self and relationship with parents in aggressive and nonaggressive rejected children. *Journal of School Psychology*, 40, 501-522.
- Vitaro, F., Brendgen, M. y Tremblay, R. E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 313-325.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wentzel, K. R. y Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.
- Werner, N.E. (2004). Maladaptive peer relationships and the development of relational and physical aggression during middle childhood. *Social Development*, 13, 495-514.
- White, K. J. y Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's social preferences and perceptions. *Developmental Psychology*, 28, 933-975.
- Woodward, L. J., y Fergusson, D. M. (1999). Childhood peer relationship problems and psychosocial adjustment in late adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 87-104.
- Yoon, J., Hughes, J., Cavell, T. y Thompson, B. (2000). Social cognitive differences between aggressive-rejected and aggressive-non-rejected children. *Journal of School Psychology*, 38, 551-570.
- Zabalza, M. A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139-174.
- Zakriski, A. L., y Coie, J. D. (1996). A comparison of aggressive-rejected and nonaggressive-rejected children's interpretations of self-directed and other-directed rejection. *Child Development*, 67, 1048-1070.
- Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average, and popular children. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 207-221.

Capítulo III: Violencia y Victimización escolar

- 1. QUÉ SE ENTIENDE POR VIOLENCIA Y POR VIOLENCIA ESCOLAR**
- 2. VIOLENCIA ENTRE COMPAÑEROS O *BULLYING***
 - 2.1. Incidencia del *bullying*
 - 2.2. Dónde se produce el *bullying*
 - 2.3. Características de agresores y víctimas
 - 2.4. Consecuencias derivadas del *bullying*
- 3. TEORÍAS SOBRE EL ORIGEN DE LA VIOLENCIA**
 - 3.1. Teorías activas e innatistas
 - 3.2. Teorías reactivas o ambientales
- 4. FACTORES RELACIONADOS CON LA VIOLENCIA ESCOLAR**
 - 4.1. Factores Individuales
 - 4.2. Factores Familiares
 - 4.3. Factores Escolares
 - 4.4. Factores Sociales
- 5. REFERENCIAS**

Violencia y Victimización Escolar

La preocupación por la *violencia escolar* en la literatura científica data que desde los años setenta, con los primeros trabajos de Olweus. El análisis de este tipo de comportamientos en el contexto español y, sobre todo, la toma de conciencia de la existencia de este problema en nuestras escuelas, ha sido mucho más reciente. Si bien es cierto que en España la incidencia de conductas violentas es mucho menor que en otros países como Estados Unidos, Suecia, Noruega y Reino Unido, no podemos ignorar determinados comportamientos en escuelas e institutos cada vez más preocupantes. Inicialmente, la violencia escolar asumía la forma de actos vandálicos leves, como la rotura de cristales o las pintadas en paredes; sin embargo, los estudios actuales vienen a confirmar que esta problemática tiende hacia patrones de conducta más graves relacionados con la violencia física y verbal hacia profesores y compañeros.

La violencia escolar, más allá de las consecuencias inmediatas de estos actos, perjudica gravemente el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, e dificulta las relaciones sociales existentes en la misma, tanto entre compañeros como entre alumnos y profesores. Más específicamente, la violencia escolar ejerce un triple impacto en el funcionamiento y funciones de la escuela (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001): desmoraliza y desmotiva laboralmente al profesorado, produce en la institución escolar un abandono de sus objetivos prioritarios de enseñanza de conocimientos -puesto que la atención recae en las medidas disciplinarias-, y provoca también el abandono de los objetivos de formación humana del alumnado, al centrarse la atención en aquellos estudiantes que muestran más problemas de disciplina. Debido a su importancia creciente en nuestro contexto, dedicamos el presente capítulo a analizar la violencia escolar y el acoso escolar -conocido internacionalmente como *bullying*-, describir las características de los agresores, acosadores o *bullies* y sus

víctimas, y examinar las principales teorías y factores explicativos de esta problemática social.

1 QUÉ SE ENTIENDE POR VIOLENCIA Y POR VIOLENCIA ESCOLAR

El término *violencia* designa una conducta que supone la utilización de medios coercitivos para hacer daño a otros o satisfacer los intereses propios (Ovejero, 1998; Trianes, 2000). Esta manifestación conductual puede ser de varios tipos; la clasificación más común sobre los tipos de conducta violenta se distingue entre la dimensión comportamental (violencia hostil directa para hacer daño) y la dimensión intencional (violencia como instrumento para conseguir algo y satisfacer los intereses propios). Más detalladamente y siguiendo a Anderson y Bushman (2002), la *violencia hostil* hace referencia a un comportamiento impulsivo, no planificado, cargado de ira, cuyo objetivo principal es causar daño y que surge como una reacción ante una provocación percibida; la *violencia instrumental* se considera como un medio premeditado para alcanzar los objetivos y propósitos del agresor y no se desencadena únicamente como una reacción ante la presencia de una provocación previa.

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

Formas y Funciones de la Violencia (Little y cols. 2003a, 2003b)

FORMAS DE VIOLENCIA

La *violencia directa o manifiesta* se refiere a comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (empujar, pegar, amenazar, insultar...).

La *violencia indirecta o relacional* no implica una confrontación directa entre el agresor y la víctima (exclusión social, rechazo social, difusión de rumores...) y se define como aquel acto que se dirige a provocar daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo.

FUNCIONES DE LA VIOLENCIA

La *violencia reactiva* hace referencia a comportamientos que suponen una respuesta defensiva ante alguna provocación. Esta agresión suele relacionarse con problemas de impulsividad y autocontrol y con la existencia de un sesgo en la interpretación de las relaciones sociales que se basa en la tendencia a realizar atribuciones hostiles al comportamiento de los demás.

La *violencia proactiva* hace referencia a comportamientos que suponen una anticipación de beneficios, es deliberada y está controlada por refuerzos externos. Este tipo de agresión se ha relacionado con posteriores problemas de delincuencia, pero también con alto niveles de competencia social y habilidades de líder.

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

1. Conseguir o mantener un estatus social elevado; algunos líderes de grupo son precisamente aquellos adolescentes que más destacan por sus conductas violentas.
2. Obtener poder y dominación frente a otros compañeros.
3. Ejercer de “justicieros” imponiendo sus propias leyes y normas sociales frente a las ya existentes y que consideran inaceptables o injustas.
4. Desafiar a la autoridad y oponerse a los controles sociales establecidos y que ellos interpretan como opresores.

5. Experimentar conductas nuevas y de riesgo, para lo que seleccionan ambientes donde se brindan oportunidades para ejercer comportamientos violentos (Fagan y Wilkinson, 1998).

2 VIOLENCIA ENTRE COMPAÑEROS O *BULLYING*

En el contexto escolar tienen lugar multitud de comportamientos de carácter violento, entre los que se encuentran aquellos dirigidos directamente hacia objetos o material escolar y aquellos dirigidos directamente hacia personas -el profesorado y los compañeros-. Entre los primeros podemos distinguir actos vandálicos como la rotura de pupitres y puertas, o las pintadas de nombres, mensajes y dibujos en las paredes del centro (Trianes, 2000). Entre los segundos destacan las agresiones físicas y verbales hacia el profesor o entre compañeros, y los problemas graves de disciplina en el aula como la desobediencia al reglamento interior escolar (Iglesias, 2000; Moreno, 1998). De entre todas estas conductas, las peleas entre compañeros son las más frecuentes, bien entre iguales o entre pandillas. Pero sin duda alguna, si algún tipo de comportamiento violento en la escuela está adquiriendo un interés creciente entre la comunidad educativa y científica, es el *bullying*, y esta atención se debe tanto al aumento de su presencia en nuestras escuelas como a las importantes consecuencias que supone para las víctimas.

El *bullying* ha sido objeto de estudio desde finales de los años 70 y principios de los 80 en países como Noruega, Suecia y Finlandia. De hecho, es en Noruega donde encontramos a uno de los grandes pioneros en su estudio, Dan Olweus (1983), quien lo define como “una conducta de persecución física y psicológica que realiza un alumno hacia otro, el cual es elegido como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios”. En un trabajo posterior, Olweus (1998) añade que “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”, y considera como acción negativa “toda acción que causa daño a otra persona de manera intencionada”.

Muy similar es la definición aportada en nuestro país por Cerezo (1999): “forma de conducta agresiva intencionada, perjudicial y persistente, cuyos protagonistas son los jóvenes escolares”, o por Trianes (2000): “el *bullying* es un comportamiento prolongado de insulto, rechazo social, intimidación y agresividad física de unos alumnos contra otros, que se convierten en víctimas de sus compañeros”. Estas definiciones nos permiten identificar tres criterios fundamentales para identificar el *bullying*, apuntadas por el Defensor del Pueblo (2006): a) son conductas que se realizan con la clara intención de hacer daño (físico o psicológico) a las víctimas; b) hay una repetición consistente de esas conductas y de los destinatarios de las mismas, y c) hay una asimetría de poder, por la cual la víctima se siente impotente para salir de esa situación. Díaz-Aguado (2006) señala cuatro características distintivas del *bullying*: (1) suele implicar varias conductas como burlas, amenazas, agresiones físicas, aislamiento, etc, (2) lejos de limitarse a un hecho aislado, estos comportamientos se repiten y se prolongan en el tiempo, (3) provocado por un individuo (*bully*) que suele estar arropado en un grupo y contra una víctima que suele estar aislada e indefensa, y (4) este patrón comportamental se mantiene en el tiempo debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas.

En la siguiente tabla se resumen los elementos característicos del *bullying* a partir de los resultados de investigaciones recientes (Defensor del Pueblo, 2000; Díaz-Aguado, 2002, 2006; Greene, 2000).

Principales Características del Bullying

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

Por otro lado, el *bullying* implica conductas que podemos clasificar tanto dentro de la violencia manifiesta o relacional como de la violencia reactiva o proactiva. En este sentido, ser objeto de *bullying* supone que un estudiante puede verse sometido a una gran variedad de comportamientos cometidos por otro estudiante como, por ejemplo: dice cosas desagradables de él, le hace burla, le pone motes; o le ignora completamente, le aísla socialmente, le excluye del grupo de amigos y le aparta de las actividades a propósito; o le golpea, patea, empuja y amenaza; o cuenta mentiras y falsos rumores y trata de convencer a los demás de que no se relacionen con él (Olweus, 1999; Ortega, 1994). Algunos agresores o *bullies* se decantarán por la violencia física, y otros no actuarán tan abiertamente y preferirán hacer uso de la persuasión y la manipulación (Rodríguez, 2004). En la siguiente tabla se presentan las principales formas de *bullying* que podemos encontrar en los centros de enseñanza.

Formas de Bullying (Rodríguez, 2004).

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

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

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

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

2.1 Indidencia del bullying

En los estudios llevados a cabo en España por Ortega (1994) y Cerezo y Esteban (Cerezo, 1999) se ha observado que aproximadamente un 15-16% de los estudiantes de educación secundaria están implicados en conductas de *bullying* y distribuidos del siguiente modo: el 5% como víctimas y el 10-11% como agresores. Estos datos nos indican que, en proporción, existen más del doble de *bullies* que de víctimas. No obstante, es posible que el tipo de medidas utilizadas en estos estudios esté incidiendo en los porcentajes

encontrados, ya que en investigaciones donde se analizan distintos tipos de agresión tanto manifiesta como relacional, se han obtenido porcentajes más elevados, sobre todo de victimización informada. Así, los resultados del trabajo encargado por el Defensor del Pueblo (2000) ponen de manifiesto que aproximadamente el 14% de los estudiantes españoles sufre problemas de exclusión social y que el 30 % afirma haber sido víctima de agresiones verbales, frente al 4 % que confiesa haber sido agredido físicamente por sus compañeros.

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

Porcentaje de estudiantes que afirman haber sido testigos de diferentes formas de bullying (Ortega y Mora-Merchán, 2000)

FORMAS DE BULLYING	% ALUMNOS
Poner motes o dejar en ridículo	53.1
Daño físico	31.8
Amenazas	23.8
Aislamiento social	15.7
Robo	4.9
Otros	1.8

Porcentaje de estudiantes que afirman haber sufrido o perpetrado diferentes formas de bullying (Del Barrio, 2002)

COMPORTAMIENTO	AGRESOR	VÍCTIMA
Insultar	45.5	38.5
Poner motes	37.9	37.2
Hablar mal de otro	38.5	34.9
Ignorar	38.7	14.9
Excluir	13.7	10.7
Pegar	7.2	4.8
Romper cosas	1.3	4.4
Robar cosas	1.5	7.3
Amenazar con armas	0.4	0.7
Acosar sexualmente	0.6	2

Porcentaje de alumnado que afirma haber sido testigo o víctima de bullying
(Centro Reina Sofía, 2005)

FORMAS DE BULLYING		% ALUMNOS	
		A veces	A menudo
Maltrato físico	Testigo	44,4	12,9
	Víctima	5,8	1,6
Maltrato emocional	Testigo	32,1	30,9
	Víctima	7,6	4,4

Porcentaje de estudiantes que afirman haber sufrido o perpetrado diferentes formas de bullying en 1999 y 2006 (Defensor del Pueblo, 2007)

TIPO DE MALTRATO	A VECES		MUCHAS VECES		TOTAL	
	1999	2006	1999	2006	1999	2006
Me ignoran	14,2	9,5	0,9	1,0	15,1	10,5
No me dejan participar	9,0	7,0	1,9	1,6	10,9	8,6
Me insultan	34,4	23,2	4,7	3,9	39,1	27,1
Me ponen motes ofensivos	30,4	21,4	7,2	5,2	37,7	26,7
Hablan mal de mí	31,8	27,3	3,8	4,2	35,6	31,6
Me esconden cosas	20,2	14,2	1,8	1,8	22,0	16,0
Me rompen las cosas	4,2	3,0	0,3	0,5	4,5	3,5
Me roban	6,5	5,1	0,8	1,2	7,3	6,3
Me pegan	4,1	3,3	0,7	0,5	4,8	3,9
Me amenazan para meterme miedo	8,6	5,4	1,2	1,0	9,8	6,4
Me obligan con amenazas	0,8	0,5	0,1	0,2	0,8	0,6
Me amenazan con armas	0,6	0,4	0,1	0,1	0,7	0,5
Me acosan sexualmente	1,7	0,6	0,3	0,3	2,0	0,9

Las celdas en negrita expresan diferencias de medias ($p < .000$)

Respecto del curso o edad en el que es más probable que se tengan lugar este tipo de comportamientos, no existe consenso en la literatura científica actual. Algunos autores sostienen que las conductas de *bullying*/victimización son más frecuentes en la educación primaria (6-11 años) que en la secundaria (12-16 años) (Olweus, 1998), mientras que otros afirman que es estable a lo largo de toda la educación obligatoria o incluso más frecuente en la educación secundaria (Pellegrini, Bartini y Brooks., 1999). Por otro lado, dentro de la educación secundaria, son numerosas las investigaciones que señalan el segundo ciclo (entre los 14 y los 16

años) como el más conflictivo (por ejemplo, Cerezo, 1999; Cohen et al., 1993; Estévez, 2002; Estévez, Lila, Herrero, Musitu y Martínez, 2002; Lenssen, Doreleijers, Van Dijk y Hartman, 2000; Ortega, 1994). Finalmente, también parece existir acuerdo en la idea de que después de los 16 años, generalmente, desciende la frecuencia de implicación en comportamientos de este tipo (Martín, Martínez, López, Martín y Martín, 1998).

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

2.2 Dónde se produce el *bullying*

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

Por otro lado, el aula es uno de los lugares donde se dan en mayor medida agresiones de tipo verbal (como los insultos y motes) y situaciones de exclusión y aislamiento social (como impedir la participación de un compañero en actividades escolares) (Rodríguez, 2004). No obstante, también en el patio de recreo parecen ser frecuentes la agresión verbal y exclusión social, junto con la violencia física. Así, los lugares preferentes por excelencia para el *bullying* son, por este orden: el patio (50%) y el aula (35.7%) (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

2.3 Características de Agresores y Víctimas

La mayoría de los estudios coinciden en apuntar que el *bullying* es un problema fundamentalmente masculino: los chicos suelen ser, más frecuentemente que las chicas, tanto agresores o *bullies* (Cerezo, 1999; Johnson y Lewis, 1999; Maccoby y Jacklin, 1974; Olweus, 1998), como víctimas de agresión en los centros escolares (Cleary, 2000; Glover, Gough, Jonson y Cartwright, 2000; Paetsch y Bertrand, 1999) o incluso agresores-víctimas conjuntamente (Kumpulainen, Rasanen y Puura, 2001). Tattum y Lane (1989), por ejemplo, encontraron en su estudio que los chicos se implican en conductas intimidatorias tres veces más que las chicas. También en nuestro país, la mayor parte de los estudios concluyen que los chicos agreden más en la escuela, sin embargo, recientemente se ha observado que en el rol de víctima están desapareciendo las diferencias por sexos (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

Por otra parte, es posible que el predominio masculino en el *bullying* encontrado en la mayor parte de los trabajos, obedezca a un sesgo en las medidas de los estudios. Este hecho podría explicar por qué en aquellas investigaciones en las que se toman medidas de *bullying* considerando exclusivamente conductas agresivas directas y físicas, los chicos presenten una frecuencia de implicación muy superior a las chicas, mientras que aquéllas en las que se tiene en cuenta tanto la agresión directa como la indirecta (principalmente, la difusión de rumores y la exclusión social), las diferencias en función del sexo tienden a desaparecer (por ejemplo, Ahmad y Smith, 1994; Andreou, 2000; Craig, 1998; Hoover y Juul, 1993). En este sentido,

sería posible que chicos y chicas utilicen preferentemente distintos tipos de agresión pero en niveles similares, de modo que las diferencias entre ambos sean más cualitativas que cuantitativas (Kochenderfer-Ladd y Wardrop, 2001; Martín y cols., 1998).

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

Características de los Agresores o Bullies

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

En un trabajo reciente, Díaz-Aguado (2006) señala ocho características comunes de los agresores: (1) tienden a abusar de su fuerza y a identificarse con un modelo social de dominio y sumisión, (2) suelen ser poco empáticos, (3) se identifican con conceptos como chivato o cobarde y con la necesidad de tomarse la justicia por su mano, (4) suelen comportarse con impulsividad y presentan baja tolerancia a la frustración, (5) presentan dificultades para cumplir las

normas escolares e informan de relaciones negativas con los profesores, (6) presentan una escasa capacidad autocrítica y no muestran sentimientos de culpa, (7) utilizan la violencia para adquirir un mayor protagonismo y compensar fracasos previos, y (8) presentan dificultades a la hora de aprender alternativas a la violencia en la familia.

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

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

Las víctimas también presentan ciertas particularidades. En general, podemos distinguir dos tipos de víctimas que, a su vez, reflejan dos maneras distintas de reaccionar frente al acoso y agresión por parte de sus compañeros: (1) de un lado, la víctima puede interpretar la victimización como una experiencia crítica muy traumática que, junto con su tendencia al retraimiento, mine su autoconcepto y desemboque en síntomas depresivos y sentimientos de soledad; esta víctima se conoce con el nombre de *víctima pasiva* o *sumisa*; y (2) de otro lado, es posible que la víctima desarrolle actitudes tan negativas hacia sus iguales que, junto con su tendencia a la impulsividad, desencadene una reacción agresiva hacia sus propios agresores; ésta sería la *víctima provocativa* o *agresiva* (Crick, Grotpeter y Rockhill, 1999).

Ambos tipos de víctimas presentan algunas características en común, como su situación social de aislamiento en la escuela y su impopularidad entre los compañeros, y algunas características propias, como vemos en las tablas siguientes donde se recogen los resultados

obtenidos en los recientes trabajos de Criado, del Amo, Fernández y González (2002), Defensor del Pueblo (2000), Díaz-Aguado (2002) y Griffin y Gross (2004).

Características de las Víctimas Pasivas o Sumisas

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

Características de las Víctimas Provocativas o Agresivas

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

En general, existen más datos sobre las víctimas pasivas que sobre las agresivas, ya que éstas han sido olvidadas en la mayoría de investigaciones sobre *bullying* realizadas hasta el momento, no obstante, con los datos disponibles podemos concluir que, la *víctima pasiva* presenta niveles muy bajos de asertividad y muy altos de vulnerabilidad, así como una marcada percepción negativa de sí misma y alta probabilidad de experimentar síntomas depresivos, mientras que la *víctima agresiva* presenta una marcada tendencia hacia la impulsividad y la violencia, puesto que ha aprendido que de ella puede obtener ciertos beneficios (Díaz-Aguado, 2002). En el siguiente apartado describimos las características de aquellos adolescentes que son rechazados socialmente por sus compañeros.

2.4 Consecuencias derivadas del *bullying*

La victimización en la escuela supone una importante amenaza para el bienestar psicológico de niños y adolescentes puesto que se trata de una experiencia interpersonal sumamente estresante para la

persona (Alsaker y Olweus, 1992; Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990; Smith, Bowers, Binney y Cowie, 1993). De hecho, se ha comprobado en numerosas investigaciones (por ejemplo, Andreou, 2000; Prinstein, Boergers y Vernberg, 2001; Rodríguez, 2004; Seals y Young, 2003) que las víctimas de *bullying* presentan:

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

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

ansiedad y estrés incluso después de transcurrido un año desde el último episodio de maltrato.

Finalmente, debemos considerar la posibilidad de que las consecuencias derivadas del *bullying* estén moduladas por algunos factores como el sexo de la víctima o el tipo de violencia -directa o manifiesta *versus* indirecta o relacional-. Por ejemplo, Prinstein, Boergers y Vernberg (2001) han constatado que los chicos muestran más síntomas depresivos cuando son objeto de agresiones directas o manifiestas, pero que la sintomatología depresiva es más común en las chicas que son objeto de violencia indirecta o relacional. Puede que la violencia directa sea interpretada, en el caso de los chicos, como una muestra de debilidad y humillación más importante que para las chicas, y que ello provoque un mayor malestar en las víctimas. Sin embargo, la traición que implican los actos de agresión relacional afecta más marcadamente a las chicas.

6 TEORÍAS SOBRE EL ORIGEN DE LA VIOLENCIA

Las teorías explicativas generales sobre el origen de la conducta agresiva/violenta en el ser humano, pueden aplicarse para tratar de entender el comportamiento violento del adolescente en la escuela. Todos estos acercamientos se agrupan en dos grandes líneas teóricas: las teorías activas o innatistas y teorías reactivas o ambientales. Las *teorías activas* o *innatistas* consideran que la agresividad es un componente orgánico o innato del individuo, elemental para su proceso de adaptación; desde esta perspectiva se considera que la agresión tiene una función positiva y que la labor de la educación consiste fundamentalmente en canalizar su expresión hacia conductas socialmente aceptables. Por otro lado, las *teorías reactivas* o *ambientales* resaltan el papel del medio ambiente y la importancia de los procesos de aprendizaje en la conducta violenta del ser humano.

Teorías Fundamentales Sobre el Origen de la Agresión

TEORÍAS ACTIVAS O INNATISTAS

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

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

TEORÍAS REACTIVAS O AMBIENTALES

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

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

1.11 Teorías Activas o Innatistas

Las teorías activas o innatistas principales son: la teoría genética, la teoría etológica, la teoría psicoanalítica, la teoría de la personalidad, la teoría de la frustración y la teoría de la señal-activación. En este apartado vamos a explicar cada una de ellas con más detenimiento. Al final del apartado presentamos una tabla resumen de todas ellas.

Teoría Genética

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

Teoría Etológica

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

Teoría Psicoanalítica

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

Teoría de la Personalidad

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

Teoría de la Frustración

Esta teoría propuesta por Dollard, Miller y sus colaboradores (1939) considera que todo comportamiento agresivo es la consecuencia de una frustración previa. Estos autores postulan que existe una relación causal directa entre la frustración provocada por el bloqueo de una meta y la agresión. La teoría de la señal-activación parte de los supuestos de la teoría de la frustración, como veremos a continuación.

Teoría de la Señal-Activación

Fue propuesta por Berkowitz (1962, 1969), quien trató de explicar la agresión a partir de los supuestos de la teoría de la frustración, pero introduciendo una serie de modificaciones. En concreto, Berkowitz considera que la frustración surge cuando la persona prevé que va a perder aquello que quiere. La frustración, por tanto, no surge por la privación de algo *per se*, sino que es necesario desear poseer ese algo. Además, Berkowitz sostiene que existe una variable intermedia entre la frustración y la agresión a la que denomina cólera. La frustración provoca cólera y la cólera activa el organismo y lo prepara para la agresión, que finalmente se producirá dependiendo del grado de activación emocional del sujeto.

1.12 Teorías Reactivas o Ambientalistas

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

Teoría del Aprendizaje Social

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

Desde esta perspectiva cobran especial relevancia modelos tan importantes para el individuo como los padres y los amigos. Volviendo al terreno de la violencia en la adolescencia, se ha constatado que los padres de adolescentes agresivos suelen fomentar y tolerar la agresividad, no castigan la conducta agresiva del hijo e incluso en ocasiones la alaban. Igualmente, en el contexto escolar,

muchos adolescentes son halagados y animados por sus propios compañeros y obtienen el beneficio social del respeto y la popularidad cuando se comportan agresivamente, lo que aumenta la probabilidad de que este tipo de comportamientos se siga utilizando.

Teoría de la Interacción Social

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

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

Teoría Sociológica

Esta teoría interpreta la violencia como un producto de las características culturales, políticas y económicas de la sociedad. Factores como la pobreza, la marginación, la dificultad del desarrollo intelectual, la explotación o el sometimiento a sistemas altamente competitivos, están a la base del comportamiento desviado de ciertos ciudadanos y, por tanto, son la principal causa de los problemas de conducta en los individuos. Desde esta corriente también se concede gran importancia a los valores predominantes en la sociedad. En este sentido, en algunas culturas la agresión tiene un valor positivo, es una forma 'normal' de comportarse y, no sólo se admite sino que se premia. Esta tolerancia viene favorecida en muchas ocasiones por un

elemento clave de influencia en la ciudadanía: los medios de comunicación.

Teoría Ecológica

Esta teoría fue propuesta por Bronfenbrenner (1979, 1989) y contempla al individuo inmerso en una comunidad interconectada y organizada en cuatro niveles principales. Estos cuatro niveles reflejan cuatro contextos de influencia en la conducta del individuo y son los siguientes: (1) *microsistema*, compuesto por los contextos más cercanos al individuo, como la familia y la escuela; incluye todas aquellas actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona experimenta en su entorno inmediato determinado; (2) *mesosistema*, que se refiere a las interacciones existentes entre los contextos del microsistema, como la comunicación entre la familia y la escuela; (3) *exosistema*, que comprende aquellos entornos sociales en los que el individuo no participa activamente pero en los que se producen hechos que sí pueden afectar a los contextos más cercanos al individuo, como el grupo de amigos de los padres y hermanos, o los medios de comunicación; y (4) *macrosistema*, que se refiere a la cultura y momento histórico-social determinado en el que vive el individuo e incluye la ideología y valores dominantes en esa cultura.

En la siguiente tabla presentamos un resumen de las principales teorías tanto innatistas como ambientalistas, con el estímulo principal que, desde el punto de vista de cada una de ellas, desencadena el comportamiento agresivo, así como el origen concreto que atribuyen a esta conducta.

Teorías Innatistas y Ambientalistas Sobre la Agresión

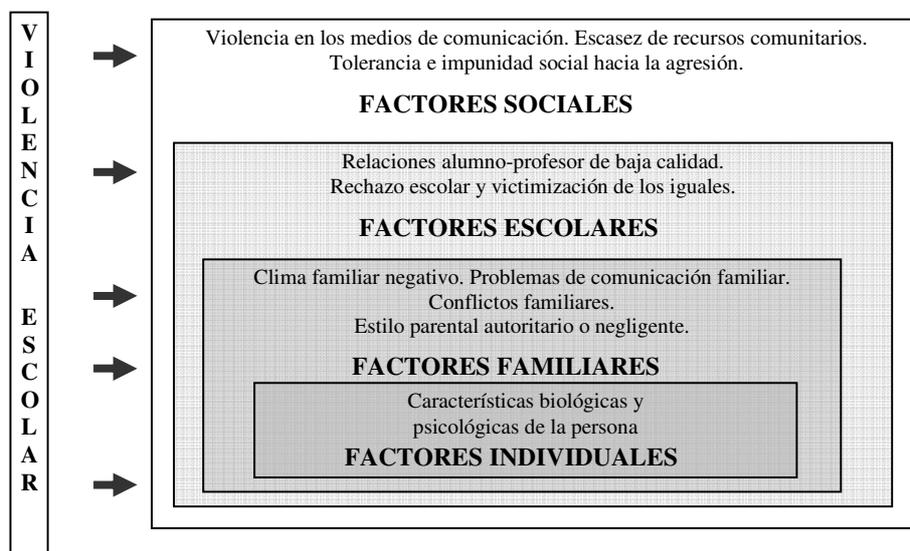
	TEORÍA	ESTÍMULO PRINCIPAL	ORIGEN DE LA AGRESIÓN
TEORÍAS INNATISTAS	Genética	Patologías orgánicas	Predisposición genética y aspectos hereditarios.
	Etológica	Instintos	Reacción adaptativa para garantizar la supervivencia del individuo y la especie
	Psicoanalítica	Instintos	Incapacidad de conseguir aquello que provoca placer y de exteriorizar la tensión resultante acumulada en el interior
	Frustración	Estado de frustración	Estado de frustración resultante de la imposibilidad de alcanzar una meta prefijada
	Señal-Activación	Estado de cólera	Cólera provocada por la frustración de no conseguir una meta prefijada y deseada.
TEORÍAS AMBIENTALISTAS	Aprendizaje social	Modelos sociales y refuerzos	Observación de recompensas en la conducta agresiva de modelos significativos
	Interacción social	Interacción persona-ambiente	Interacción entre las características individuales y las circunstancias del contexto social que rodea al individuo
	Sociológica	Condiciones sociales	Respuesta a los valores predominantes y las características culturales, políticas y económicas de la sociedad
	Ecológica	Interconexión entre contextos	Interacción entre el individuo y cuatro niveles sociales de influencia: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

De entre todas las teorías que hemos comentado, la perspectiva que, a nuestro juicio, resulta como más adecuada para comprender la complejidad del comportamiento violento es el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. Desde el enfoque ecológico se considera que el desarrollo individual se lleva a cabo fundamentalmente a través de los intercambios que la persona establece con su ecosistema inmediato (la familia) y otros ambientes más distales (por ejemplo, la escuela) (Gracia y Musitu, 2000). Bajo los supuestos de esta perspectiva teórica, los problemas de conducta en la adolescencia no pueden atribuirse únicamente al individuo, sino que deben considerarse como el producto de una interacción entre éste y su entorno. Ello supone la necesidad de examinar la conducta problemática en el contexto donde surge (en nuestro caso, en el aula o la escuela). Finalmente, desde esta perspectiva se considera que la solución al problema pasa por promover cambios efectivos en el contexto social más que por tratar

de modificar directamente el comportamiento del individuo. En definitiva, si analizamos el problema de la violencia escolar desde este enfoque, debemos considerar que sus causas son múltiples y complejas y que es preciso examinarlas en términos de interacción entre individuos y contextos (Díaz-Aguado, 2002). Siguiendo con esta idea, en el siguiente apartado se analizan los principales factores tanto individuales como contextuales asociados con los problemas de violencia escolar.

7 FACTORES RELACIONADOS CON LA VIOLENCIA ESCOLAR

Algunos *factores individuales* relacionados con los problemas de conducta en la adolescencia incluyen características biológicas como la influencia genética y características psicológicas como el grado de autoestima y de bienestar emocional del individuo. Entre los principales *factores familiares* destacan la actitud favorable de los padres hacia la violencia, la presencia de frecuentes conflictos familiares, la utilización de un estilo educativo poco democrático, la falta de comunicación familiar y la falta de apoyo y cariño entre los miembros de la familia. Los *factores escolares* más estudiados en la literatura científica han sido la organización e ideología del centro, la relación del adolescente con el profesor, las estrategias disciplinares del aula, el trato desigual por parte de los profesores en relación con el logro académico de los alumnos, la formación de grupos en el aula en base al rendimiento escolar, la intolerancia hacia los alumnos diferentes (por su etnia, su orientación sexual...) y la afiliación con iguales desviados en la escuela. Finalmente, entre los *factores sociales* se ha estudiado fundamentalmente la influencia de los medios de comunicación, y especialmente de la televisión, en la conducta agresiva de niños y adolescentes. En la figura siguiente se recogen los factores mencionados anteriormente y su influencia en la violencia escolar. En este epígrafe nos vamos a centrar en analizar los tres primeros, es decir, los individuales, familiares y escolares.



1.13 Factores Individuales

Los principales factores individuales asociados con la conducta violenta en la adolescencia incluyen tanto elementos biológicos y genéticos como psicológicos. Por un lado, cuando hablamos de *factores genéticos y biológicos* nos referimos a la influencia de la información genética transmitida por los padres en el desarrollo de ciertas características o peculiaridades en los hijos. Hoy en día existe un gran consenso científico acerca de la inexistencia de un determinismo genético, impermeable al ambiente, relativo a las características psicológicas y conductuales del individuo (Arranz, 2004; Oliva, 1997) y se aboga por una perspectiva más interactiva entre la genética y las características ambientales que rodean al individuo, tal y como apuntábamos en el apartado anterior.

Por otro lado, entre los *factores psicológicos* más estrechamente relacionados con los problemas de conducta en la adolescencia se encuentran: la tendencia a la impulsividad, la falta de empatía, la irritabilidad y el mal humor y la actitud positiva hacia la agresión (Anderson y Bushman, 2002; Dykeman, Daehlin, Doyle y

Flamer, 1996; Farrington, 1989; Miller y Eisenberg, 1988; Stormont, 2002). Otros factores psicológicos analizados en los estudios han sido la autoestima y la sintomatología depresiva de los agresores, aunque en este caso los resultados son muy controvertidos, por lo que vamos a comentarlos con más detenimiento.

Autoestima y Violencia

En la literatura científica sobre violencia escolar se ha constatado en numerosas ocasiones la estrecha relación existente entre los problemas de victimización y la baja autoestima de las víctimas (Austin y Joseph, 1996; Guterman y cols., 2002; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001; Olweus, 1998). Sin embargo, los resultados relativos a la asociación entre la conducta agresiva y la autoestima son mucho más contradictorios, ya que algunos autores sostienen que los adolescentes agresivos presentan una autoestima más baja que aquellos sin problemas de conducta (Mynard y Joseph, 1997; O'Moore, 1995), mientras otros afirman que los agresores por regla general se valoran positivamente a sí mismos y muestran un nivel de autoestima medio o incluso alto (Olweus, 1998; Rigby y Slee, 1992).

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

queridos entre sus compañeros (Salmivalli, 1998), lo que les hace disfrutar de ciertos beneficios sociales que se reflejan en esta dimensión de la autoestima (Little et al., 2003a).

Depresión, Estrés y Violencia

De modo similar al caso de la autoestima, los resultados existentes hasta el momento sobre el vínculo entre la violencia, la depresión y el estrés son muy controvertidos. Algunos estudios indican que tanto los agresores como las víctimas presentan más desórdenes psicológicos que el resto de adolescentes (Carlson y Corcoran, 2001; Kaltiala-Heino et al., 2000; Seals y Young, 2003), mientras que en otros no se ha observado una relación directa entre la violencia escolar y la presencia de sintomatología depresiva y estrés (Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Estévez, Musitu y Martínez, 2004), o bien se ha observado una co-ocurrencia sumamente pequeña (alrededor del 5-8%) entre agresión y depresión (Garnefski y Diekstra, 1997; Ge, Best, Conger y Simons, 1996). Estos datos sugieren que el comportamiento agresivo no tiene por qué ser ni consecuencia ni origen directo de depresión y estrés (Herrero, Estévez y Musitu, 2006). Muy al contrario, recientemente se ha constatado que la mayoría de los agresores presentan un adecuado ajuste emocional (Brendgen, Vitaro, Turgeon, Poulin y Wanner, 2004), probablemente debido a su también adecuado ajuste social en la escuela y al apoyo que reciben por parte de su grupo de amigos, factores que los alejan de la posibilidad de desarrollar problemas de carácter depresivo.

1.14 Factores Familiares

Siguiendo a Trianes (2000), “el contexto familiar es fuente de desarrollo y aprendizaje de habilidades, pero también, si la interacción entre sus miembros no es de calidad, puede ser un factor de riesgo que predisponga a aprender a responder con agresividad e inadecuación a los iguales”. En este sentido, en distintas investigaciones se ha constatado que el clima familiar positivo caracterizado por la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza e intimidad entre ellos y la comunicación familiar abierta y empática, favorece el ajuste conductual y psicológico de los hijos (Casas et al., 2004; Gracia y

Musitu, 2000; Lila y Buelga, 2003; Musitu y García, 2004; van Aken, van Lieshout, Scholte y Branje, 1999), mientras que por el contrario, el clima familiar negativo en un contexto donde no exista ninguno de los componentes mencionados, constituye uno de los factores de riesgo más directamente relacionados con los problemas de conducta en niños y adolescentes (Casas, 1998; Dekovic, Wissink y Meijer, 2004; Gerard y Buehler, 1999).

Dentro de lo que se denomina *clima familiar negativo* se han identificado numerosas variables familiares que parecen incidir en el comportamiento agresivo del hijo y que presentamos en la tabla siguiente a partir de los resultados obtenidos en los trabajos de Buelga y Lila (1999), Dekovic et al., (2004), Estévez et al., (2005), Lambert y Cashwell (2003), Loeber y Stouthamer (1998), Martínez, Estévez y Jiménez (2003), Olweus (1999), Pichardo (1999) y Rigby (1994).

*Variables Familiares Asociadas
con la Conducta Violenta en Adolescentes*

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

Entre todos estos factores familiares, los problemas de comunicación familiar y la presencia de conflictos familiares han sido dos de los factores más estudiados en las investigaciones centradas en examinar la influencia de la familia en el comportamiento de los hijos. En el apartado siguiente recogemos los principales resultados de la literatura científica.

Comunicación Familiar, Conflictos Familiares y Problemas de Conducta en los Hijos

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). Frente a estas estrategias disfuncionales, Maganto y Bartau (2004) proponen algunas estrategias más adecuadas para mejorar tanto la comunicación familiar como la resolución de conflictos familiares. Entre las estrategias para facilitar la comunicación familiar destacan los que se presentan en el siguiente cuadro

Estrategias para mejorar la comunicación familiar

1.	Comunicarse con mensajes claros, precisos y útiles. Los mensajes vagos o imprecisos son interpretados con mayor probabilidad erróneamente.
2.	Ser firme, es decir, cumplir con lo que se ha dicho o pedido. Transmitir firmeza no significa amenazar o aumentar el tono de voz para expresarnos, sino mantener unos criterios y no ser variable en la medida de lo posible.
3.	Congruencia entre el padre y la madre en los mensajes que transmiten a los hijos y en sus actuaciones. Padres y madres pueden discrepar en sus planteamientos pero no deberían desautorizarse.

4.	Estimular el ejercicio del diálogo y la negociación como medios para llegar al acuerdo entre los miembros de la familia.
5.	Ser positivo y recompensante. Esta condición es básica para estimular, incentivar y motivar a los hijos, lo que a su vez repercute positivamente en la tolerancia a las dificultades y el esfuerzo por asumir responsabilidades tanto dentro como fuera del ámbito familiar.
6.	Escuchar activa y empáticamente, reconociendo las emociones y sentimientos de los demás, intentando ponernos en su lugar.
7.	Expresar sentimientos cuando expresamos opiniones, creencias, valores o expectativas. Cuando los padres clarifican sus sentimientos y los transmiten a sus hijos, ayudan a que éstos aprendan a expresar los suyos.
8.	Explorar conjuntamente alternativas y posibles soluciones cuando se plantea un problema en la familia.

Y entre las estrategias para mejorar la resolución de conflictos familiares, Maganto y Bartau (2004) proponen las que se presentan a continuación en este cuadro:

Estrategias para mejorar las estrategias de solución de conflictos maritales

1.	Crear una atmósfera propensa a la resolución del conflicto, de modo que todas las partes implicadas sientan que se les está escuchando y comprendiendo. Todos deben sentir el compromiso por llegar a una solución.
2.	Ser asertivo, es decir, expresar claramente las posturas o aquello que se siente, sin agresividad e intentando no molestar a la otra persona.
3.	Evitar culpabilizar a los demás del conflicto y asumir que todas las partes implicadas están afectadas de manera desfavorable.
4.	Ser honesto consigo mismo y con los demás, tanto en relación con los propios sentimientos y reacciones ante el conflicto como con las soluciones que se plantean.
5.	Escuchar los sentimientos y emociones de los demás e intentar comprenderlos.
6.	Mostrar respeto y evitar los insultos, gritos y discusiones acaloradas.
7.	Negociar un compromiso, de modo que todas las partes implicadas sientan que ganan algo. Ello implica buscar un consenso y compromiso en el que todos ceden o pierden algo y todos ganan.
8.	Estar dispuesto a disculparse y admitir errores.

Nivel Sociocultural y Conducta Violenta

Otra variable familiar que en ocasiones se ha asociado con los problemas conductuales en la adolescencia es el nivel sociocultural

bajo de la familia. Sin embargo, existe cierto consenso en considerar que el nivel sociocultural no constituye *per se* un factor de riesgo, sino que la explicación del vínculo entre nivel sociocultural y violencia estaría en el hecho de que las familias de nivel sociocultural bajo suelen ser más punitivas e intolerantes ante la desobediencia de los hijos, en comparación con las de nivel sociocultural medio-alto. Las razones podrían ir desde que los padres suelen ser más jóvenes o estar peor informados, a que la supervivencia les hace estar más centrados en mejorar sus condiciones de vida que en atender las necesidades de los hijos (Vila, 1998). De hecho, tal y como apunta Vila, distintas investigaciones han puesto de manifiesto que las familias de nivel sociocultural bajo y medio-alto se diferencian entre sí en los siguientes cuatro aspectos:

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

Serían precisamente estos elementos diferenciales entre ambos tipos de familia, como por ejemplo, que los padres utilicen un estilo parental autorizativo o democrático frente a uno autoritario, los niveles de apoyo y afecto existentes en el seno familiar o el fomento de la comunicación entre padres e hijos, los que vendrían a explicar el desarrollo de ciertos tipos de problemas de ajuste en los hijos de unas familias y no de otras. Esto quiere decir, además, que no todas las familias con nivel sociocultural bajo promoverán el desajuste

conductual en sus hijos, y que no todas las familias de nivel sociocultural medio-alto protegerán a sus hijos del desarrollo de conductas problemáticas, puesto que el nivel sociocultural no es en sí misma una variable determinante del ajuste o desajuste de los hijos.

Influencia Indirecta de la Familia en los Problemas de Conducta

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

Factores Escolares

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. Otros factores más específicos de la organización del aula que se han relacionado con los problemas de conducta en los alumnos son (Cava y Musitu, 2002):

- La realización de actividades altamente competitivas entre los estudiantes.
- El aislamiento y rechazo social que sufren algunos alumnos.
- La tolerancia y naturalidad con la que se perciben las situaciones de violencia y maltrato entre compañeros.
- La poca importancia que se concede al aprendizaje de habilidades interpersonales.
- El desconocimiento de formas pacíficas de resolución de conflictos.

Como contrapartida, 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.

Cabe destacar que el profesorado desempeña un papel fundamental en la puesta en marcha de todas estas propuestas de mejora de la convivencia en el aula y la escuela y, por tanto, tiene mucho que aportar a la hora de prevenir situaciones conflictivas que impliquen comportamientos violentos por parte del alumnado. En esta línea, investigaciones recientes han puesto de manifiesto que las expectativas específicas que los profesores tienen de sus alumnos inciden no sólo en su conducta, sino también en el rendimiento académico y en el tipo de relación que se establecerá entre ambos (Guil, 1997). Las expectativas del profesor se manifiestan en muchas ocasiones en un trato diferencial hacia los alumnos, bien verbalmente bien gestualmente (Díaz-Aguado, 1994; Machargo, 1991), de tal modo que cuando estas expectativas son positivas, los profesores suelen tratar a esos alumnos de modo más agradable y amistoso y alentando sus capacidades, mientras que cuando las expectativas son negativas los alumnos reciben menos elogios y más críticas por parte del profesor (Pinto, 1996).

En definitiva, los estudios sobre la influencia del profesor concluyen que cuando el profesor se esfuerza por establecer contactos positivos con sus alumnos, les ofrece confianza, atención individualizada y les trata con respeto, disminuyen los comportamientos agresivos en el aula y los alumnos obtienen mejores resultados académicos, mientras que por el contrario, cuando el profesor desatiende a sus alumnos y se comporta irrespetuosamente

con ellos, fomenta la agresividad en el aula y el fracaso escolar (Casamayor, 1999; Jesus, 2000; Meehan, Hughes, y Cavell, 2003; Reddy, Rhodes y Mulhall, 2003).

Otro aspecto que se ha relacionado con la conducta violenta en la escuela es la actitud del alumno hacia el contexto escolar. Así, la actitud negativa hacia la autoridad formal, como el profesorado y la escuela, se asocia con fracaso académico y los problemas de comportamiento (Emler y Reicher, 1995; Epps y Hollin, 1993; Heaven, 1993; Loeber, 1996; Samdal, 1998), mientras que por el contrario, cuando el adolescente presenta una actitud positiva hacia la escuela, el profesorado y los estudios es más probable que no se implique en comportamientos desviados (Gottfredson y Hirschi, 1990; Moncher y Miller 1999; Thornberry, 1996).

Finalmente, 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).

8 REFERENCIAS

- Ahmad, Y. y Smith, P. K. (1994). Bullying in schools and the issue of sex differences. En J. Archer (Ed.), *Male violence* (pp. 70-83). London: Routledge.
- Alsaker, F. D. y Olweus, D. (1992). Parental relationships, peer relationships, and the development of depressive tendencies in adolescence. *Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence*, Washington, DC.
- Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 49-56.
- Arranz, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Prentice Hall.
- Austin, S. y Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 years old. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A social Psychological Analysis*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: Causas, Consecuencias y Control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Carlson, J. J. y Corcoran, N. E. (2001). Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes. *Journal of Marriage and the Family*, 63 (3), 779-792.
- Casamayor, G. (1999). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Casas, F., Buxarrais, M. R., Figuer, C., González, M., Tey, A., Noguera, E. y Rodríguez, J. M. (2004). Los valores y su influencia en la satisfacción vital de los adolescentes entre los 12 y los 16 años: estudio de algunos correlatos. *Apuntes de Psicología*, 22, 3-23.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cleary, S. D. (2000). Adolescent victimization and associated suicidal and violent behaviors. *Adolescence*, 35, 671-682.
- Cohen, P., Cohen, J., Kasen, S., Velez, C., Hartmark, C., Johnson, J., Rojas, M., Brook, J. y Streuning, E. (1993). An epidemiological study of disorders in late childhood and adolescence. Age and gender specific prevalence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34 (6) 851-867.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- Criado, M. J., del Amo, A., Fernández, R. y González, J. (2002). Conductas de amenazas y acoso entre escolares o fenómeno bullying. *X Congreso INFAD*

- sobre Psicología de la Infancia y de la Adolescencia: Nuevos retos, nuevas respuestas. Teruel.
- Crick, N. R., Grotpeter, J. K. y Rockhill, C. M. (1999). A social information-processing approach to children's loneliness. En K. J. Rotenberg y S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C. y Papp, L. M. (2003). Children's responses to everyday marital conflict tactics in the home. *Child Development, 74*, 1918-1929.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Hierro, L., Fernández, I. y Gutiérrez, H. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Hierro, L., Fernández, I. y Gutiérrez, H. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Dekovic, M., Wissink, I. B. y Meijer, A. M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence, 27*, 497-514.
- Del Barrio, C. (2002). Conflictos entre escolares de educación secundaria y visiones del profesorado. *IV Congreso de Escuelas de Trabajo Social: Los desafíos de la violencia*. Alicante.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la convivencia en las aulas*. Madrid: Pearson Educación.
- Dorothy, S. y Jerry, Y. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence, 38*, 735-747.
- Dykeman, C., Daehlin, W., Doyle, S. y Flamer, H. S. (1996). Psychological predictors of school-based violence: implications of school counselor. *The School Counselor, 44*, 35-47.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C. y Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development, 70*, 513-534.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.
- Epps, K. y Hollin, C. R. (1993). Authority and hatred. En P. Varma (Dir.), *How and why children hate?* (pp. 136-154). Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eslea, M. y Rees, J. (2001) At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behaviour, 27*, 419-429.
- Estévez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Director: Prof. Gonzalo Musitu.

- Estévez, E., 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.
- Estévez, E., Lila, M., Herrero, J., Musitu, G. y Martínez, B. (2002). Conductas disruptivas y violentas en adolescentes: un análisis en función del sexo y la edad. *X Congreso de Psicología de la Infancia y de la Adolescencia*. Teruel.
- Estévez, E., Musitu, G. y Martínez, B. (2004). Padres y profesores: ¿cómo influyen en el ajuste psicosocial del adolescente?. *VIII Reunión internacional sobre biología y sociología de la violencia: Violencia y Juventud*. Centro Reina Sofía, Valencia.
- Fagan J. y Wilkinson, D. L. (1998). Social contexts and functions of adolescent's violence. En D. S. Elliott, B. A. Hamburg y K. R. William (Eds), *Violence in American schools*. New York. Cambridge University Press.
- Farrington, D. P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and Victims*, 4, 79-100.
- Fernández, I. (1998). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Madrid: Narcea.
- Fernández, I. y Quevedo, G. (1991) Como te chives ya veras. *Cuadernos de Pedagogía*, 193, 69-72.
- Garnefski, N. y Diekstra, R. F. W. (1997). Comorbidity of behavioral, emocional, and cognitive problems in adolescent. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 321-338.
- Ge, X., Best, K. M., Conger, R. M. y Simons, R. L. (1996). Parenting behaviors and the occurrence and co-occurrence of adolescent depressive symptoms and conduct problems. *Developmental Psychology*, 32, 717-731.
- Gerard, J. M. y Buehler, C. (1999). Multiple risk factors in the family environment and youth problems behaviors. *Journal of Marriage and the family*, 61, 343-361.
- Gifford-Smith, M. E. y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M. y Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42 (2), 141-156.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Greene, M. B. (2000). Bullying and harassment in schools. En R. S. Moser y C. E. Franz (Eds.), *Shocking violence: Youth perpetrators and victims: A multidisciplinary perspective* (pp.72-101). Springfield: Charles C. Thomas.
- Griffin, R. S. y Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.
- Gottfredson, M. y Hirschi, T. (1991). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Guil, A. (1997). Construcción de la realidad en la interacción social: de la ercepción a la identidad social. En M. Marín (Dir.). *Psicología Social de los procesos Educativos* (pp. 33-45). Sevilla: Algaída.
- Guterman, N. B., Hahm, H. C. y Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of adolescent Health, 30*, 336-345.
- Hawley, P. y Vaughn, B. (2003). Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior. Introduction to special volume. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 239-244.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmman, R., Tolan, P., VanAcker, R. y Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology, 28* (1), 59-81.
- Herrero, J., Estévez, E. y Musitu, G. (2006). Deviant behaviour and victimization at school: exploring the role of parents and teachers in adolescent psychological distress. *Journal of Adolescence 29* (5), 671-690.
- Hoover, J. H. y Juul, K. (1993). Bullying in Europe and the United States. *Journal of Emotional and Behavioural Problems, 2*, 25-29.
- Iglesias, L. (2000). *Cero en conducta*. El Correo de la UNESCO. Enero, pp. 14-16.
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto*. Madrid: Popular.
- Jesus, S. N. (2000). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições ASA.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D. y Lewis, G. (1999). Do you like what you see? Self-perceptions of adolescent bullies. *British Educational Research Association, 25* (5), 665-677.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. y Rimpelä, A. (2000). Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence, 23* (6), 671-674.
- Kochenderfer-Ladd, B. y Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development, 72* (1), 134-151.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E. y Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior, 27*, 102-110.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D. y Dodge, K. A. (1990). Predicting disorder from peer social problems. En S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Lambert, S. F. y Cashwell, C. S. (2003). Preteens talking to parents: perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 11*, 1-7.
- Lenssen, S. A. M., Doreleijers, T. A. H., Van Dijk, M. E. y Hartman, C. A. (2000). Girls in detention: what are their characteristics? A project to explore and document the character of this target group and the significant ways in which it differs from one consisting of boys. *Journal of Adolescence, 23* (3), 287-303.

- Lila, M. S. y Buelga, S. (2003). Familia y adolescencia: el diseño de un programa para la prevención de conductas de riesgo. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 72-78.
- Little, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M. y Hawley, P. (2003a). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 343-369.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M. y Hawley, P. H. (2003b). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Loeber, R. (1996). Developmental continuity, change and pathways in male juvenile problem behaviours and delinquency. En J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: current theories* (pp. 28-67). Nueva York: Cambridge University Press.
- Loeber, R. y Stouthamer M. (1998). Juvenile agresión at home and at school. En D. S. Elliott, B. A. Hamburg y K. R. William (Eds), *Violence in american schools*. New York. Cambridge University Press.
- Maccoby, E. y Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Machargo, J. (1994). El autoconcepto: análisis desde una perspectiva psicosocial. *Actas del III Congreso Infad*, 363-369. León: Universidad de León.
- Macneil, G. (2002). School bullying: an overview. En L. A. Rapp-Paglicci, A. R. Roberts y J. S. Wodarski (Eds.), *Handbook of Violence*. New York: John Wiley & Sons, Inc. McCoy, V. H., Messiah, S. E., y Yu, Z. (2001). Perpetrators, victims and observers of violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 19 (9), 890-909.
- Maganto, J. M. y Bartau, I. (2004). *Corresponsabilidad familiar: fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- Marín, M. (1997). *Psicología social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaida.
- Martín, A., Martínez, J. M., López, J. S., Martín, M. J. y Martín, J. M. (1998). *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales y consumo de drogas ilegales*. Madrid: Entinema.
- Martínez, B., Estévez, E. y Jiménez, T. (2003). Influencia del funcionamiento familiar en la conducta disruptiva en la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (1), 64-67.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N. y Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development*, 74 (4), 1145- 1157.
- Miller, P. A. y Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggression and psychopathology. *Psychological Bulletin*, 103, 324-344.
- Moncher, F. J. y Miller, G. E. (1999). Nondelinquent youths' stealing behavior and their perceptions of parents, school, and peers. *Adolescence*, 34, 577-591.
- Moreno, J. M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de educación*, 18, 189-204.

- Mynard, H y Joseph, S. (1997). Bully/Victim problema and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (1), 51-54.
- Mynard, H. y Joseph, S. (1998). *Sex differences in direct and indirect peer victimization: the development of a multidimensional victim scale*. Colchester: University of Essex.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava. M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Oliva, A. (1997). La controversia entre herencia y ambiente. Aportaciones de la genética de la conducta. *Apuntes de Psicología*, 51, 21-35.
- O'Moore, A. M. (1995). Bullying behavior in children and adolescents in Ireland. *Child Sociology*, 9, 54-72.
- O'Moore, M. y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationships to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27 (4), 269-283.
- O'Moore, A. M. y Hillery, B. (1991) What do teachers need to know?. En M. Elliot (Ed.), *Bullying: A Practical Guide to Coping in Schools*. Harlow: Longman.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human Development and Interactional Perspective* (pp. 353-365). Nueva York: Academic Press.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in schools: Knowledge base and an effective intervention programme. *Irish Journal of Psychology*, 18, 170-190.
- Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1999). Norway. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (eds.): *The nature of school bullying* (pp. 28-48). Londres: Routledge.
- Olweus, D. (2005). Bullying en la escuela: datos e intervención. *IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia: Violencia y Escuela*. Valencia.
- Ortega, R. (1992). Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene. *Revista de Educación y Cultura* 14, 23-26.
- Ortega, R. (1994). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y maltrato entre compañeros de segunda etapa de EGB. *Infancia y Sociedad*, 27, 191-216.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Paetsch, J. J. y Bertrand, L. D. (1999). Victimization and delinquency among Canadian youth. *Adolescence*, 34 (134), 351-367.
- Patterson, G. R., Reid, J. B. y Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.

- Pellegrini, A. D., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 91* (2), 216-224.
- Pichardo, M. C. (1999). *Influencia de los estilos educativos de los padres y del clima social familiar en la adolescencia temprana y media*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Dir.: Eduardo Fernández y Miguel Moreno.
- Pinto, V. (1996). La escuela como contexto de enseñanza-aprendizaje. En R. A. Clemente y C. Hernández, *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pp. 221-230). Málaga: Aljibe.
- Prinstein, M. J., Boergers, J. y Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents : social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*, 479, 491.
- Reddy, R., Rhodes, J. E. y Mulhall, P (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: a latent growth curve study. *Development and Psychopathology, 15*, 119-138.
- Rigby, K. y Slee, P. (1992). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of School Psychology, 131*, 615-627.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the Self*. Malabar, FL: Krieger.
- Rué, J. (1997). Notas para comprender la cuestión de la disciplina en el aula. *Aula de Innovación Educativa, 66*, 53-56.
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: the structure of adolescents' self-concept and its relations to their social behavior. *Journal of Research on Adolescence, 8*, 333-354.
- Samdal, O. (1998). *The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviors and subjective well-being*. Norway: University of Bergen
- Seals, D. y Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence, 38*, 735-747.
- Serrano, A. y Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, 2005.
- Smith, P., Bowers, L., Binney, V. y Cowie, H. (1993). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. En S. Duck (Ed.), *Learning about relationships, understanding relationship processes Series* (pp. 184-212). Londres: Sage Publications.
- Smith, P. (2005). Violencia escolar y acoso: factores de riesgo familiares. *IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia: Violencia y Escuela*. Valencia.
- Stormont, M. (2002). Externalizing behavior problems in young children: contributing factors and early intervention. *Psychology in the School, 39* (2), 127-138.
- Tattum, D. P. y Lane, D. A. (1989). *Bullying in schools*. Stoke on Trent: Trentham Books.

- Thornberry, T. P. (1996). Empirical Support for Interactional Theory. A Review of the Literature. En J. D. Hawkins, *Delinquency and Crime. Current Theories* (pp. 198-235). Cambridge: Cambridge University Press.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V., Sánchez, A. y Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.
- van Aken, M.A.G., van Lieshout, C.F.M., Scholte, R.H.J. y Branje, S.J.T. (1999). Relational support and person characteristics in adolescence. *Journal of Adolescence*, 22, 819-833.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Vitaro, F., Brendgen, M. y Tremblay, R. E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 313-325.
- Webster-Stratton, C. y Hammond, M. (1999). Marital conflict management skills, parenting style, and early-onset conduct problems: processes and pathways. *Journal of child psychology and psychiatry*, 40, 917-927.
- William, K., Chambers, M., Logan, S. y Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal*, 313, 17-19.

Ajuste Escolar: Concepto y Medidas

La adolescencia representa un período evolutivo durante el cual el individuo se enfrenta a un amplio rango de demandas, conflictos y oportunidades (Compas, Hinden y Gerhardt, 1995). Durante esta etapa el adolescente debe adaptarse a los cambios físicos, psicológicos y sociales, al tiempo que debe responder a nuevas demandas que surgen en múltiples entornos. En el transcurso de este periodo, la mayoría de adolescentes se adaptan a los cambios sin problemas, sin embargo, en algunos casos, los adolescentes presentan dificultades en este proceso de re-ajuste y adaptación. Sin adentrarnos en una perspectiva psicopatológica, existe un amplio *corpus* teórico que estudia el ajuste emocional, conductual o psicosocial del adolescente y, en especial, los problemas que surgen en este periodo evolutivo. Conjuntamente, existe un enfoque complementario, más amplio e inclusivo, centrado en la relación del individuo con los distintos contextos fundamentales de socialización y en las diferentes expresiones de ajuste (o desajuste) adolescente -emocional, psicológico o conductual- en un ámbito particular.

Este segundo enfoque se puede incardinar en los modelos teóricos denominados *Modelos de Ajuste Persona-Contexto*, formulados sobre la consideración del desarrollo adolescente como una función del ajuste entre las características del sujeto y del entorno ambiental (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan y Reuman, 1993). Estos modelos consideran el desarrollo del adolescente como una interacción dinámica entre el individuo y su entorno. Como resultado de esta interacción, los cambios físicos, psicológicos y comportamentales propios de la adolescencia provocan diferentes reacciones en su entorno, al tiempo que estos contextos sociales contribuyen al desarrollo individual a través del *feedback* que proporcionan al adolescente y provocan cambios en éste. La calidad de este *feedback* depende del grado de ajuste entre las características de la persona y las expectativas, valores y preferencias del contexto social. El desarrollo problemático parece originarse en un desajuste

entre las necesidades del desarrollo de los adolescentes y las oportunidades que les proporcionan los contextos en los que interaccionan. Uno de los ámbitos que adquiere una mayor trascendencia en la adolescencia es la escuela; en este contexto se transmiten contenidos, valores y actitudes fundamentales para el desarrollo, se interactúa con otros adultos ajenos a la familia y tienen lugar las relaciones de amistad con los iguales.

¿A qué nos referimos cuando hablamos del *ajuste escolar*? Si bien todos tenemos una idea clara del significado de este término, apenas existen trabajos en los que se clarifique qué se entiende por ajuste escolar, lo que dificulta su sistematización. El concepto *ajuste* se encuentra íntimamente conectado con el concepto de *adaptación*. En términos generales el ajuste se define como aquellos comportamientos y procesos cognitivos a través de los cuales se busca mantener o reestablecer el equilibrio ante un problema determinado y disminuir el estrés asociado a esta nueva situación. El ajuste, según McCubbin y McCubin (1987) es una respuesta asociada a situaciones estresantes que requieren pequeños cambios en el individuo. A través de estos comportamientos y procesos cognitivos se busca restaurar o mantener el equilibrio y disminuir el estrés experimentado. En el periodo adolescente, los problemas escolares destacan como una de las principales fuentes de estrés y los adolescentes deben adaptarse a la nueva realidad escolar.

Así pues, y de una manera muy general, podemos decir que el ajuste escolar hace referencia a la capacidad del adolescente para adaptarse al contexto escolar. La pregunta inmediata que surge ante esta amplia definición versa sobre aquellos elementos que aportan información sobre esta adaptación al contexto escolar, en otros términos ¿Qué nos indica que los adolescentes se han adaptado (o no) a la escuela? Tal y como sostienen Harrison, Clarke y Ungerer (2007) el ajuste escolar implica aspectos actitudinales, comportamentales y cognitivos relativos a la relación de los alumnos con el ámbito escolar. Parece ser, por tanto, que el ajuste escolar es un concepto amplio que abarca actitudes relativas a la escuela, comportamientos en este ámbito y aspectos relacionados no sólo con el conocimiento sino también con los procesos cognitivos necesarios para asimilar los contenidos que se imparten en este entorno.

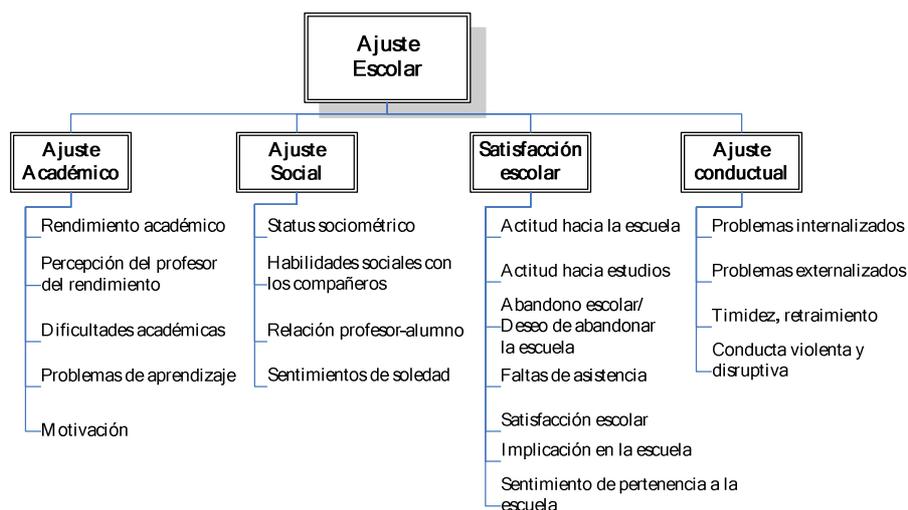
En el siguiente apartado vamos a profundizar en el concepto de ajuste escolar. Para ello, ante la falta de una definición más específica, vamos a analizar *cómo* los investigadores se han aproximado a este concepto, esto es, *qué* medidas se han utilizado para evaluar el ajuste escolar. A grandes rasgos, podemos describir dos grandes tipos de aproximaciones empíricas al ajuste escolar: medidas globales, es decir, se pregunta a profesores (y en menor medida al grupo de iguales) acerca del ajuste escolar de los individuos; y medidas más específicas sobre diferentes aspectos de la realidad escolar que representan indicadores de este concepto. En el primer caso, poco podemos profundizar sobre la conceptualización del ajuste escolar, por lo cual, vamos a centrarnos en este segundo tipo de medidas.

Ajuste escolar: un constructo multidimensional

Como venimos diciendo, para evaluar el ajuste escolar la mayoría de investigaciones seleccionan diferentes aspectos de la experiencia del adolescente en este contexto que permiten conocer y cuantificar el grado de adaptación del adolescente en la escuela. Este acercamiento empírico implica la adopción de una perspectiva multidimensional en el estudio del ajuste escolar, la cual sostiene que la adaptación en la escuela es una realidad dinámica en la que diferentes factores que interaccionan entre sí e influyen en el adolescente (Santa Lucia et al., 2000).

Sin embargo, cabe destacar que no existe un amplio acuerdo en la selección de aquellos aspectos que nos permiten conocer el ajuste del adolescente. A partir de la revisión de la literatura científica, hemos elaborado una gráfica donde se han agrupado las medidas más ampliamente utilizadas para conocer el ajuste escolar en cuatro dimensiones generales: ajuste académico, ajuste social, satisfacción escolar y ajuste conductual. Estas cuatro dimensiones no sólo aportan información complementaria sobre la situación del individuo en la escuela, además, se relacionan entre sí. Por ejemplo, un alumno que se siente satisfecho con la escuela tendrá un rendimiento académico adecuado, será aceptado por sus iguales y, probablemente, no participará en comportamientos transgresores. A continuación vamos a ir comentando de un modo más detallado estas dimensiones.

Dimensiones y medidas del Ajuste Escolar



Ajuste académico

Uno de los objetivos fundamentales de la escuela es la transmisión de una serie de contenidos mínimos que la sociedad estima esenciales para el desarrollo del individuo. Además, los alumnos deben demostrar a través de las evaluaciones que dominan y comprenden estos conocimientos. Por esta razón, la mayoría de investigaciones que analizan el ajuste escolar consideran aspectos académicos como las posibles dificultades académicas, las expectativas de éxito escolar, el nivel inteligencia y sobre todo el rendimiento académico (Buhs, 2005; Buhs y Ladd, 2001; Juvonen, Nishina y Graham, 2000; Ladd, 1999; Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006; Rodrigo, Máiquez, García, Mendoza, Rubio, Martínez y Martín, 2004; Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993; Zettergren 2003; Wentzel, 2003).

El rendimiento académico del alumno ofrece una valiosa información no sólo sobre el grado en que éste adquiere los conocimientos obligatorios establecidos en el *currículo*, sino también sobre la adaptación del adolescente a la escuela, puesto que el ajuste académico se encuentra estrechamente asociado con otras

características de la realidad escolar e incluso resulta un valioso de posibles problemas en otros contextos. Por ejemplo, se ha constatado que los adolescentes aceptados por su grupo de iguales tienden a mostrar un mayor ajuste y logro académico (Ladd, 1999) mientras que el rechazo se asocia con mayores dificultades académicas incluso en cursos sucesivos (Zettergren 2003). Además, los alumnos con peor rendimiento tienden a informar de una mayor sintomatología depresiva, una pobre autoestima (González-Pienda et al., 2002) y de problemas de comunicación familiar (Estévez, Herrero y Musitu, 2005).

No obstante, este tipo de medidas no están exentas de limitaciones. La equiparación del ajuste escolar al ajuste académico y sobre todo al rendimiento parece limitar el concepto de ajuste del adolescente al entorno escolar y reducirlo al área académica, cuando la realidad es que otros muchos aspectos de la vida escolar inciden en el alumno y pueden reflejarse (o no) en el ajuste académico. Por ejemplo, existen alumnos que son víctimas de violencia en la escuela y que no tienen dificultades de tipo académico o adolescentes que son ignorados o rechazados por sus compañeros y esa realidad no se ve reflejada en su rendimiento. Por tanto, parece necesario incluir otro tipo de medidas que aporten información complementaria sobre la experiencia escolar de los alumnos. De hecho, algunos autores subrayan la necesidad de trascender el ámbito académico e incorporar medidas que proporcionen información sobre el grado en que los adolescentes se sienten cómodos, comprometidos y tienen éxito en el contexto escolar (ver Ladd, Kochenderfer y Coleman (1997); Ladd y Troop-Gordon, 2003; Perry y Weinstein, 1998).

Ajuste social

Como acabamos de comentar, limitar el ajuste escolar al rendimiento académico ofrece una visión parcial de la adaptación de los alumnos a la escuela. Por esta razón, son cada vez más numerosos los trabajos que incluyen otras medidas, como por ejemplo aquéllas que surgen con el propósito de conocer la adaptación social del adolescente en la escuela. Con este fin, algunos autores preguntan a los profesores por las habilidades sociales que muestran los alumnos

en sus interacciones sociales en el aula (Coie, Lochman, Terry y Hyman, 1992; Liu y Chen, 2003). No obstante, la medida que más se utiliza para conocer el ajuste social en la escuela es el estatus sociométrico, es decir, el grado en que un alumno agrada o desagrada a sus compañeros y, partiendo de estas evaluaciones, la posición social que ocupa el alumno en su grupo, en este caso el aula (Pianta y Steinberg, 1992; Wentzel, 2003).

La utilidad del estatus sociométrico como indicador de ajuste, o de problemas de ajuste en este contexto parece deberse a tres factores. En primer lugar, el estatus sociométrico permite conocer la aceptación social del alumno en la escuela y su reputación en el grupo de iguales. En segundo lugar, el estatus sociométrico se encuentra estrechamente relacionado con otras medidas que informan del ajuste escolar del adolescente y con el mantenimiento o agravamiento de los problemas de ajuste en cursos posteriores, por lo cual constituye un valioso indicador de la adaptación del alumno en la escuela. En tercer y último lugar, el estatus sociométrico, en especial el rechazo, tiende a ser permanente en el tiempo, de manera que aquellos alumnos que son rechazados en un grupo suelen ser también rechazados en cursos posteriores, aunque cambien de clase y tengan otros compañeros (Ollendick, Weist, Borden y Greene, 1992). En este caso, el estatus sociométrico nos permite conocer no sólo los alumnos con problemas de integración social en el aula, sino también aquéllos que, presumiblemente, tendrán problemas de este tipo en cursos ulteriores.

Finalmente, la adaptación social a la escuela implica el establecimiento de relaciones sólidas y estrechas con el grupo de iguales, pero también con el profesor. Por esta razón, la relación profesor-alumno se ha tenido en cuenta como una medida que aporta información sobre el ajuste escolar de los alumnos (Aunola, Stattin y Nurmi, 2000; Birch y Ladd, 1997; Demaray y Malecki, 2002; Pianta, 1999). Así por ejemplo, se ha constatado que los alumnos que presentan relaciones positivas con los profesores tienden a informar un mayor ajuste escolar tanto presente como en cursos posteriores (Hamre y Pianta, 2001), así como de mayores expectativas de éxito académico, de un mayor interés por la escuela, mayor satisfacción escolar, un rendimiento académico elevado y ejerce un efecto

protector del desarrollo de problemas de conducta en la escuela (Baker, 2006; Meehan, Hughes, y Cavell, 2003; Wentzel, 1998).

La relevancia de la relación del alumno con el profesor estriba en que, por un lado, puede proporcionarnos información sobre la interacción de los adolescentes con otros adultos ajenos al ámbito familiar (Pianta, 1999) y, por otro, constituye la primera figura de autoridad formal con la que los niños y adolescentes entran en contacto, por lo que nos permite conocer el tipo de vínculo que los alumnos establecen con las figuras de autoridad. Además, la relación positiva entre profesor y alumno parece proporcionar a este último una seguridad emocional necesaria para implicarse en actividades de aprendizaje y para desarrollar competencias sociales en el entorno escolar (Pianta, 1999), pero también facilita información valiosa sobre sus aptitudes, valores y metas relativas al ámbito escolar (Wentzel, 2002).

Satisfacción escolar

Conjuntamente con los aspectos académicos y sociales, una tercera fuente de información sobre el ajuste escolar versa sobre la satisfacción escolar. A través de estas medidas se pretende conocer *cómo* se siente el alumno en la escuela, la actitud hacia ésta y hacia los estudios o su satisfacción en este entorno (Rodrigo et al., 2004; Zettergren 2003). Conjuntamente con medidas que preguntan directamente sobre la satisfacción escolar, uno de los indicadores más utilizados hace referencia al deseo de no asistir a la escuela (Schwartz, Gorman, Nakamoto y McKay, 2006), al abandono de la escuela o a las faltas de asistencia a clase sin justificar, puesto que este abandono suele ser el resultado de un gran estrés y descontento en este entorno, además de representar un signo de exclusión en la escuela (Buhs y Ladd, 2001; Juvonen et al., 2000; Rodrigo, Máiquez, García, Mendoza, Rubio, Martínez y Martín, 2004; Zettergren 2003).

Esta dimensión del ajuste escolar se encuentra estrechamente asociada con el desarrollo de actitudes hacia el sistema educativo y hacia los estudios en general y constituye un importante antecedente a la expresión de comportamientos ajustados o desajustados. Por ejemplo, se ha encontrado que los alumnos que se sienten satisfechos

en general con la escuela, tienden a su vez a presentar actitudes más positivas hacia la misma y hacia los profesores, suelen implicarse más en el proceso educativo, valoran de un modo positivo los estudios, informan de una baja participación en conductas violentas en la escuela (Herrenkohl et al., 2000), tienen un mejor rendimiento académico y son más aceptados por sus compañeros (Ramey et al., 2000).

Finalmente, resulta importante subrayar que el desarrollo de actitudes positivas o negativas hacia la escuela se encuentra íntimamente ligado a la experiencia escolar previa del alumno al tiempo que condiciona su futuro ajuste escolar, de manera que esta dimensión ejerce un efecto mediador entre estas experiencias y el ajuste. En este sentido, se ha observado que los alumnos rechazados por sus iguales, victimizados y excluidos, tienden a participar menos en las actividades de clase y se sienten menos implicados en el aula, se encuentran menos satisfechos con la escuela, e informan de un bajo autoconcepto escolar, aspectos que se relacionan con un bajo el rendimiento académico y un pobre ajuste (Buhs, 2005).

Comportamiento en la escuela

Un último aspecto o indicador que se utiliza para conocer el ajuste escolar de los adolescentes se refiere al comportamiento de los adolescentes en este ámbito. Si bien el ajuste académico se encuentran positivamente relacionado con el comportamental, el segundo tipo de medidas ofrece una mayor información sobre los aspectos cognitivos y sociales que subyacen a la conducta.

Entre los indicadores comportamentales más destacados se encuentran la conducta agresiva o disruptiva en el aula, la impulsividad, el grado de conflicto u hostilidad del alumno hacia el profesor o los compañeros y los problemas internalizados (Baker, 2006; Hightower, Spinell, y Lotyczewski, 1989; Hamre y Pianta, 2001; Harrison et al., 2007; Mestre et al., 2006; Reynolds y Kamphaus, 1992b; Santa Lucía et al., 2000). Excepto los problemas internalizados, el resto de comportamientos tienen en común el hecho de afectar a otros compañeros, al personal educativo e incluso a dañar el propio centro educativo. Además, este tipo de actos suelen ser el

resultado de problemas en otros ámbitos de la vida del adolescente, de modo que forman parte de indicadores de des-ajuste en un contexto más amplio. Por esta razón, se suele prestar una atención especial a este tipo de medidas y no se suelen incluir como indicadores de ajuste escolar, sino que suelen constituir variables a analizar.

Instrumentos para medir el ajuste escolar

La mayoría de estudios que hemos revisado utilizan informes externos (como las notas) o cuestionarios *ad hoc* para medir algunos de los posibles indicadores del ajuste escolar. Sin embargo, se han elaborado algunos instrumentos para medir el ajuste en la escuela que han demostrado tener adecuados niveles de fiabilidad y validez y que han sido utilizados en diversas investigaciones. En la tabla siguiente se presenta de modo resumido información básica sobre estas escalas.

Cuestionarios de Ajuste Escolar

Cuestionario	ítems	Informante	Dimensiones
<i>Teacher-Child Rating Scale (TCRS)</i> (Harrison et al., 2007; Hightower, Spinell y Lotyczewski, 1989)	38	Profesor	I. Problemas en la escuela: - Problemas de comportamiento - Retraimiento y timidez - Dificultades del aprendizaje) II. Competencias positivas: - Tolerancia hacia la frustración - Habilidades sociales asertivas - Orientación hacia la tarea - Habilidades sociales con el grupo de iguales
<i>Teacher Rating Scale of School Adjustment (TRSSA)</i> (Birch y Ladd, 1997; Ladd, Kochenderfer y Coleman, 1996)	18	Profesor	I. Participación cooperativa: conformidad del alumno a las normas y obediencia al profesor. II. Participación autónoma: independencia y autonomía del alumno III. Satisfacción escolar; compromiso de los alumnos con la escuela. IV. Evitación de la escuela.
<i>School Adjustment - Parent (Revised)</i> (Conduct Problems Prevention Research Group – CPPRG-, 1997)	18	Padres	I. Rendimiento académico II. Problemas de disciplina III. relaciones sociales con los compañeros y con el personal educativo IV. Ajuste de los padres a la situación escolar de los hijos V. Implicación de la familia en la escuela. Además, se obtienen datos sobre la asistencia a clase de los hijos, si han

			cambiado de colegio o si inician un nuevo ciclo de enseñanza (por ejemplo, enseñanza secundaria).
<i>The School Adjustment – Questionnaire</i> (Conduct Problems Prevention Research Group -CPPRG-, 1999)	20	Niños o Adolescentes	I. Actitudes hacia la escuela II. Percepción de ajuste académico III. Percepción de ajuste social IV. Percepción de ajuste conductual
<i>Behavior Assessment System for Children, Self-Report of Personality</i> (BASC SRP) (Escala de Desajuste Escolar) (Reynolds y Kamphaus, 1992a)	148	Niños o Adolescentes	I. Actitud hacia la escuela - Alienación - Hostilidad - Insatisfacción II. Actitud hacia profesores - Resentimiento hacia profesores - Desagrado - Percepción de los profesores como injustos - Percepción de los profesores como demasiado exigentes - Percepción de los profesores como poco afectivos
<i>Behavior Assessment System for Children-Teacher Rating Scales</i> (BASC TRS) (Reynolds y Kamphaus, 1992b)	148	Profesor	I. Problemas externalizados - Agresión - Hiperactividad - Problemas de conducta II. Problemas internalizados - Ansiedad - Depresión - Somatización III. Problemas escolares. Problemas de aprendizaje IV. Habilidades sociales. Competencia prosocial
<i>Interpersonal Competence Scale-Teacher (ICS-T)</i> (Cairns, Leung, Gest y Cairns, 1995)	18	Profesor	I. Agresión en la escuela II. Popularidad III. Rendimiento académico

Como se puede observar en la tabla, estas escalas tienen en común que analizan de un modo multidimensional el ajuste del adolescente en la escuela. Además, la mayor parte de dichos instrumentos utilizan a los profesores como informantes del ajuste de los alumnos, en menor detrimento de los padres o de medidas de autoinforme, para conocer el ajuste escolar de los hijos. El hecho de que sea el profesor quien nos informe de la adaptación escolar de los alumnos tiene como beneficio el profundo conocimiento que tienen los profesores de la experiencia escolar de los alumnos, lo cual contribuye a ofrecer una visión cercana de la vida escolar de los adolescentes. Sin embargo, este tipo de medidas posee algunas limitaciones derivadas de los sesgos de los profesores.

En este sentido, en el estudio realizado por Mestre, et al., (2006) se ha observado que los chicos considerados por los profesores como mejor ajustados académicamente suelen mostrar altas puntuaciones en inteligencia emocional estratégica y experimental, mientras que las chicas muestran mayor inteligencia emocional estratégica, mayor cociente intelectual y son percibidas como más agradables y afables. Además, en relación con el ajuste social en la escuela, resulta interesante destacar que, en el caso de los chicos, los profesores tienden a percibir que los alumnos más ajustados socialmente son aquellos más conflictivos y hostiles, mientras que estos alumnos no reciben más nominaciones positivas por sus compañeros. En el caso de las chicas, los profesores tienden a considerar que aquellas mejor ajustadas socialmente suelen presentar un cociente intelectual más elevado y una menor apertura a nuevas experiencias, en comparación con sus compañeras.

Referencias

- Aunola, K., Stattin, H. y Nurmi, J. (2000). Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviors. *Journal of youth and Adolescence*, 29 (3), 289-306.
- Birch, S. H. y Ladd, G.W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. , 61-79.
- Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43, 407-424.
- Buhs, E.S. y Ladd, G.W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: an examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37 (4), 550-560.
- Cairns, R.B., Leung, M.C., Gest, S.D. y Cairns, B.D. (1995). A brief method for assessing social-development-structure, reliability, stability and developmental validity of the Interpersonal Competence Scale. *Behaviour Research and Therapy Incorporating Behavioural Assessment*, 33 (725-736).
- Compas, B. E., Hinden, B. R. y Gerhardt, C. A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293.
- Conduct Problems Prevention Research Group (CPPRG) (1999). School Adjustment Questionnaire. Disponible en www.fasttrackproject.org/allmeasures.htm. (Último acceso Julio de 2007)
- Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R. y Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 783-792.
- Demaray, M.P. y Malecki, C.K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39, 305-316.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M. y Reuman, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on adolescents' experiences in schools and families. *American Psychology*, 48, 90-101.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005a). El rol de la comunicación familiar y el ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28, 81-89.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Roces, C., González, P., Muñiz, R. y Bernardo, A. (2002b). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14, 853-860.

- Hamre, B.K. y Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*, 625-638.
- Harrison, L.J., Clarke, L. y Ungerer, J.A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly, 22*, 55-71.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Kosterman, R., Abbott, R. y Hill, K.G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine, 153*, 226-334.
- Herrenkohl, T.I., Maguin, E., Hill, K.G., Hawkins, J.D., Abbott, R.D. y Catalano, R.F. (2000). Developmental risk factors for youth violence. *Journal of Adolescent Health, 26*, 176-186.
- Hightower, A.D., Spinell, A.P. y Lotyczewski, B.S. (1989). *Teacher-child rating scale (TCRS) guidelines*. New York: Primary Mental Health Project. Unpublished.
- Juvonen J., Nishina, A. y Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 92*, 349-359.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology, 50*, 333-359.
- Ladd, G. W. y Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development, 72*, 1579-1601.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. y Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development, 67*, 1103-1118.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. y Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development, 68* (6), 1181-1197.
- Ladd, G. W. y Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer adversity in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development, 74*, 1325-1348.
- Liu, M. y Chen, X. (2003). Friendship networks and social, school, and psychological adjustment in chinese junior high school students. *Psychology in the Schools, 40* (1), 5-17.
- McCubbin, H. I. y McCubbin M.A. (1987). Family stress theory and assessment: the T-

- T-Double ABCX Model of Family Adjustment and Adaptation. En H. McCubbin y A. Thompson (Eds.), *Family assessment for research and practice*. Madison: University of Wisconsin.
- Mestre, J.M., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, (supl.,) 112-117.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. y Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Ollendick, T.H.; Weist, M.D.; Borden, M.C. y Greene, W. (1992). Sociometric status and academic behavioral and psychological adjustment: a five-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 80-87.
- Perry, K. E. y Weinstein, R.S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, 33, 177-194.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Pianta, R.C. y Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61-80.
- Ramey, S.L., Ramey, C.T., Phillips, M.M., Lanzi, R.C., Brezaussek, C., Katholi, C.R. y Snyder, S. (2000). Head Start children's entry into public school: a report on the National Head Start/Public School Early Childhood Transition Demonstration Study. Washington, DC: U.S. Dept of Health & Human Services. Available online: http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/ch_trans/reports/transition_study/transition_study.pdf (Último acceso Julio, 2007).
- Reynolds, C. R. y Kamphaus, R. W. (1992). *The Behavior Assessment System for Children, Self-Report of Personality (BASC-SRP)*. Circle Pines, MN: American Guidance Service (AGS), Inc.
- Reynolds, C. R. y Kamphaus, R. W. (1992). *The Behavior Assessment System for Children, Teacher Rating Scales (BASC-TRS)*. Circle Pines, MN: American Guidance Service (AGS), Inc.
- Rodrigo, M.J., 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.
- Santa Lucía, R.C., Gesten, E., Rendina-Gobioff, G., Epstein, M., Kaufman, D., Salcedo, O. y Gadd, R. (2000). Children's school adjustment: A developmental transactional systems perspective. *Journal of Applied Developmental Psychology* 21, 429-446

- Schwartz, D., Gorman, A.H., Nakamoto, J. y McKay, T. (2006). Popularity, social acceptance, and aggression in adolescent peer groups: links with academic performance and school attendance. *Developmental Psychology*, 42 (6), 1116-1127.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287-301.
- Wentzel, K.R. (2003). Sociometric Status and Adjustment in Middle School: A Longitudinal Study. *The Journal of Early Adolescence*, 23 (1), 5-28.
- Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average, and popular children. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 207-221.

Anexo III. Instrumentos

Escala de Violencia Escolar

Escala de Sintomatología Depresiva

Escala de Estrés Percibido

Escala de Comunicación Padres-Hijos

Escala de Agresión entre Cónyuges / Escala de Estrategias Disfuncionales de Conflicto Marital

Escala Multidimensional de Autoestima

Escala de Apoyo Percibido

Escala de Eventos y Cambios Vitales

Escala de Actitud hacia la Autoridad

Escala de Evaluación del Profesor

Cuestionario Sociométrico

Escala de Violencia Escolar

A continuación, encontrarás una lista de comportamientos que pueden ser realizados por chicos/as de tu edad. Lo que te pedimos es que contestes con sinceridad y sin ningún miedo si alguna vez has realizado algunos de estos comportamientos en los últimos doce meses. (RECUERDA QUE EL CUESTIONARIO ES ANÓNIMO Y NADIE VA A SABER LO QUE HAS RESPONDIDO).

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces

SI PREFIERES NO INFORMAR SOBRE ALGUNA DE ESTAS SITUACIONES, RODEA EL NÚMERO '0' QUE SE ENCUENTRA SOMBRADO EN AQUELLAS PREGUNTAS QUE LO DESEES. ELLO NOS INDICARÁ QUE PREFIERES NO COMPARTIR ESA INFORMACIÓN CON NOSOTROS. GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. He pintado o dañado las paredes del colegio/Instituto..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. He robado objetos de mis compañeros o de la escuela..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. He insultado o tomado el pelo a propósito a los profesores..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. He dañado el coche de los profesores..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. He hecho equivocarse a un/a compañero/a de clase en los deberes o tareas a propósito.... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. He agredido y pegado a los compañeros del colegio/Instituto..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. He incordiado o fastidiado al profesor/a en clase..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. He roto los cristales de las ventanas del colegio/Instituto..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. He insultado a compañeros/as de clase..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. He provocado conflictos y problemas en clase..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. He respondido agresivamente a mis profesores/as..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. He roto apuntes y trabajos de mis compañeros/as..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. He provocado conflictos entre mis compañeros/as..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Alguien de colegio/instituto me miró con mala cara..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Algún compañero me insultó o me pegó..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Algún compañero me robó algo..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Se burlaron de mí en clase o me hicieron daño..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Instrumentos

9

18. Alguien del colegio/instituto se metió con mi familia..... 0 1 2 3 4 5
19. Alguien del colegio/instituto me echó las culpas de algo que yo no había hecho..... 0 1 2 3 4 5

Escala de Sintomatología Depresiva

En este cuestionario encontrarás preguntas sobre tus pensamientos durante el ULTIMO MES. Aunque algunas de las preguntas son similares, existen diferencias entre ellas y debes tratarlas como cuestiones separadas. Lo más adecuado es responder bastante deprisa. Esto es, no intentes contabilizar el número de veces que pensaste de una manera en particular; es mejor que indiques aquella que te parezca la alternativa más adecuada. Para cada pregunta elige entre las siguientes alternativas:

1	2	3	4
Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre

DURANTE EL ULTIMO MES:

1. Me molestaron cosas que habitualmente no me molestan..... 1 2 3 4
2. No me apetecía comer, tenía poco apetito..... 1 2 3 4
3. Sentía como si no pudiera quitarme de encima la tristeza, ni siquiera con la ayuda de mi familia o amigos..... 1 2 3 4
4. Pensé que valía tanto como otras personas..... 1 2 3 4
5. Me costaba concentrarme en lo que estaba haciendo..... 1 2 3 4
6. Me sentí deprimido/a..... 1 2 3 4
7. Me parecía que todo lo que hacía era un esfuerzo..... 1 2 3 4
8. Me sentí esperanzado/a con respecto al futuro..... 1 2 3 4
9. Creí que mi vida había sido un fracaso..... 1 2 3 4
10. Me sentí temeroso/a..... 1 2 3 4
11. No dormí bien..... 1 2 3 4
12. Fui feliz..... 1 2 3 4
13. Hablé menos de lo habitual..... 1 2 3 4
14. Me sentí solo/a..... 1 2 3 4
15. La gente era poco amistosa..... 1 2 3 4
16. Disfruté de la vida..... 1 2 3 4
17. Tenía lloreras..... 1 2 3 4
18. Me sentí triste..... 1 2 3 4
19. Sentí que no gustaba a la gente..... 1 2 3 4
20. Sentí que ya “no podía más”..... 1 2 3 4

Escala de Estrés Percibido

En este cuestionario encontrarás preguntas sobre tus pensamientos y sensaciones. Por favor, indica en qué medida de has sentido así durante el último mes, teniendo en cuenta los números de la siguiente tabla:

1	2	3	4	5	5
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Bastantes veces	A menudo	

DURANTE EL ULTIMO MES:

1. Me he sentido triste por algo que haya sucedido inesperadamente..... 1 2 3 4 5
2. He sentido que era incapaz de controlar las cosas más importantes de mi vida.. 1 2 3 4 5
3. Me he sentido tenso/a y nervioso/a 1 2 3 4 5
4. He superado satisfactoriamente los problemas y dificultades diarias..... 1 2 3 4 5
5. He sentido que me estaba enfrentando de forma adecuada a los cambios que se producían en mi vida..... 1 2 3 4 5
6. Me he sentido confiado en mi capacidad para solucionar mis problemas personales..... 1 2 3 4 5
7. He sentido que las cosas seguían su ritmo..... 1 2 3 4 5
8. He sentido que no podía con todas las cosas que tenía que hacer..... 1 2 3 4 5
9. He podido controlar mi irritación día a día..... 1 2 3 4 5
10. He pensado que estaba harto/a de todo..... 1 2 3 4 5
11. Me he sentido furioso/a porque las cosas que me sucedían escapaban a mi control..... 1 2 3 4 5
12. Me he encontrado pensando en todas las cosas que todavía tenía que realizar..... 1 2 3 4 5
13. He sido capaz de controlar la forma en que distribuyo mi tiempo..... 1 2 3 4 5
14. He sentido que las dificultades se me amontonaban sin poder solucionarlas... 1 2 3 4 5

Escala de Comunicación Padres-Hijos

A continuación encontrarás una lista de frases que describen la relación que mantienes con TU madre y con TU padre. Piensa en qué grado cada una de ellas describe la relación que mantienes con ellos y rodea con un círculo la puntuación que mejor puede aplicarse a cada afirmación. Recuerda que no existen respuestas buenas o malas, lo importante es que reflejen tu opinión personal.

1	2	3	4	5	5
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	

	MI MADRE					MI PADRE				
1.- Puedo hablarle acerca de lo que pienso sin sentirme mal o incómodo/a.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2.- Suelo creerme lo que me dice.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3.- Me presta atención cuando le hablo.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.- No me atrevo a pedirle lo que deseo o quiero.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5.- Me dice cosas que me hacen daño.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.- Puede saber cómo me siento sin preguntármelo.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7.- Nos llevamos bien.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.- Si tuviese problemas podría contárselos.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.- Le demuestro con facilidad afecto.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10.- Cuando estoy enfadado, le hablo mal.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11.- Tengo mucho cuidado con lo que le digo.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12.- Le digo cosas que le hacen daño.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13.- Cuando le hago preguntas, me responde mal.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14.- Intenta comprender mi punto de vista.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15.- Hay temas de los que prefiero no hablarle.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16.- Pienso que es fácil hablarle de los problemas.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17.- Puedo expresarle mis verdaderos sentimientos.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18.- Cuando hablamos me pongo de mal genio.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19.- Intenta ofenderme cuando se enfada conmigo.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20.- No creo que pueda decirle cómo me siento realmente en determinadas situaciones.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Escala de Agresión entre Cónyuges / Escala de Estrategias Disfuncionales de Conflicto Marital

A continuación encontrarás una lista de afirmaciones que describen diferentes formas que los padres tienen de responder a las discusiones y conflictos entre ellos. Piensa en qué grado cada una de esas afirmaciones se parece a la forma en que TU MADRE y TU PADRE responden a sus discusiones. Rodea con un círculo la puntuación que mejor puede aplicarse a cada una de las posibles respuestas.

1	2	3	4	5	5
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	

Cuando tus padres discuten:

LO QUE HACE
MI MADRE:

LO QUE HACE
MI PADRE:

- 1. Le insulta.....1 2 3 4 5.....1 2 3 4 5
- 2. Le grita.....1 2 3 4 5.....1 2 3 4 5
- 3. Le tira objetos o le golpea con ellos.....1 2 3 4 5.....1 2 3 4 5
- 4. Le empuja o le pega.....1 2 3 4 5.....1 2 3 4 5
- 5. Se marcha de casa unas horas.....1 2 3 4 5.....1 2 3 4 5
- 6. Se marcha de casa unos días.....1 2 3 4 5.....1 2 3 4 5

Escala Multidimensional de Autoestima

A continuación encontrarás una lista de frases que describen formas de ser y de comportarse. Piensa en qué grado cada una de ellas te describe a ti y rodea con un círculo la puntuación que mejor te define. Las respuestas posibles son:

1	2	3	4	5	5
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	

1.	Hago bien los trabajos escolares.....	1	2	3	4	5
2.	Consigo fácilmente amigos/as.....	1	2	3	4	5
3.	Tengo miedo de algunas cosas.....	1	2	3	4	5
4.	Soy muy criticado/a en casa.....	1	2	3	4	5
5.	Mis profesoras/es me consideran un buen trabajador/a.....	1	2	3	4	5
6.	Soy una persona amigable.....	1	2	3	4	5
7.	Muchas cosas me ponen nerviosa/o.....	1	2	3	4	5
8.	Me siento feliz en casa.....	1	2	3	4	5
9.	Trabajo mucho en clase.....	1	2	3	4	5
10.	Es difícil para mí hacer amigas/os.....	1	2	3	4	5
11.	Me asusto con facilidad.....	1	2	3	4	5
12.	Mi familia está decepcionada de mí.....	1	2	3	4	5
13.	Mis profesoras/es me estiman.....	1	2	3	4	5
14.	Soy un chico/a alegre.....	1	2	3	4	5
15.	Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nerviosa/o.....	1	2	3	4	5
16.	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas.....	1	2	3	4	5
17.	Soy un buen estudiante.....	1	2	3	4	5
18.	Me cuesta hablar con desconocidos/as.....	1	2	3	4	5
19.	Mis amigos me estiman.....	1	2	3	4	5
20.	Mis padres me dan confianza.....	1	2	3	4	5
21.	Mis profesores/as me consideran inteligente y trabajador/a.....	1	2	3	4	5
22.	Tengo muchos amigos/as.....	1	2	3	4	5
23.	Me siento nervioso/a.....	1	2	3	4	5
24.	Me siento querido/a por mis padres.....	1	2	3	4	5

Escala de Apoyo Percibido

A continuación encontrarás una lista de afirmaciones que se refieren a las personas que pueden ser importantes para ti, como tus padres, tu mejor amigo/a y tu novio/a. Piensa en qué grado cada una de las afirmaciones describe mejor la relación que tienes con esa persona y marca con una cruz la casilla correspondiente en la tabla. Las respuestas posibles son:

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
--------------	--------------------	----------------------	---------------------	----------------

1. Me demuestra que me quiere

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

2. Me ayuda a decidir por mí mismo/a

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

3. Critica mis ideas sobre mi forma de pensar sobre la vida (religión, política y cuestiones sociales)

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

4. Critica lo que a mí me gusta (música, ropa, peinado..)

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

5. Me ridiculiza, me humilla, me pone en evidencia

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

6. Critica todo lo que hago

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre

	veces	veces	veces		
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

7. Toma las decisiones por mí, incluso las que quiero tomar por mí mismo/a

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

8. No me explica por qué tengo que hacer o dejar de hacer las cosas

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

9. Me explica o me enseña cómo tengo que hacer las cosas

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

10. Me demuestra que me admira

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

11. Me ayuda a que experimente las cosas por mí mismo/a

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

12. Me explica por qué una cosa está bien o por qué está mal

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

13. Acepta mi forma de ser

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					

Instrumentos

Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

14. Me siento desilusionado/a o engañado/a por esa persona
 Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
 veces veces veces veces

Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

15. Me acepta como soy
 Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
 veces veces veces veces

Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

16. Impone reglas muy estrictas
 Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
 veces veces veces veces

Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

17. Miente para deshacerse de mí
 Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
 veces veces veces veces

Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

18. Tenemos las mismas ideas acerca de la vida (religión, política y cuestiones sociales)
 Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
 veces veces veces veces

Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

19. Me apoya en todo lo que hago
 Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
 veces veces veces veces

Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

20. Me deja solucionar los problemas por mí mismo/a y me ayuda cuando se lo pido
 Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
 veces veces veces veces

Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

21. Habla conmigo de lo que me preocupa o me interesa

Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
veces veces veces veces

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

22. Critica mi trato con los demás

Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
veces veces veces veces

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

23. Puedo fiarme de esa persona

Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
veces veces veces veces

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

24. Me trata mal (castigo, indiferencia, broncas, etc.)

Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
veces veces veces veces

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

25. Tengo que hacer exactamente lo que quiere

Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
veces veces veces veces

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

26. Es una persona muy reservada, nunca dice lo que piensa de mí o lo que siente por mí

Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
veces veces veces veces

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

27. Tenemos muchas discusiones sobre mi rendimiento escolar, mi futuro o mis posibilidades profesionales

Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
veces veces veces veces

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

Escala de Eventos y Cambios Vitales

A continuación encontrarás una lista de sucesos o hechos que pueden haberte pasado a ti o a otro miembro de tu familia. Marca aquellos sucesos que han ocurrido en los últimos doce meses, rodeando con un círculo el número que tienes al principio de cada frase. No se trata de rodear cuantos más mejor; simplemente señala aquellos sucesos que han ocurrido en los últimos doce meses:

En los últimos doce meses me han pasado las siguientes cosas:

(Rodea con un círculo el número que tienes al principio de cada suceso que te haya ocurrido)

1. Un miembro de mi familia comenzó un nuevo trabajo.
2. Una hija soltera se quedó embarazada.
3. Mi familia pasó a depender del paro.
4. Un miembro de mi familia enfermó o se lesionó gravemente (padres, hijos, abuelos y familiares cercanos).
5. Un miembro de mi familia tuvo problemas psicológicos.
6. Un miembro de mi familia fue detenido o encarcelado en prisión o en un reformatorio.
7. Uno de mis padres perdió, dejó su empleo o se jubiló.
8. Un miembro de mi familia tuvo un aborto.
9. Murió uno de mis hermanos.
10. Un miembro de mi familia fue hospitalizado (padres, hijos, abuelos y familiares cercanos).
11. Los conflictos con mis familiares o parientes cercanos aumentaron.
12. Un miembro de mi familia consumió drogas (abuso de medicamentos, alcohol y otras drogas).
13. Un miembro de mi familia sufrió un episodio de violencia (atracó, robo, etc.) o abuso sexual fuera del hogar.
14. Mis padres se separaron o divorciaron.

15. Un miembro de mi familia dio a luz o adoptó un niño.
16. Murió uno de mis padres.
17. Un miembro de mi familia enfermó crónicamente o quedó incapacitado físicamente (padres, hijos, abuelos y familiares cercanos).
18. Un miembro de mi familia tuvo dificultades graves en los estudios.
19. Aumentaron las discusiones entre padres e hijos por temas relacionados con el tabaco, alcohol u otras drogas.
20. Un miembro de mi familia sufrió un episodio de maltrato o abuso sexual dentro del hogar.
21. Uno de mis padres se volvió a casar.
22. Uno de los hijos empezó a tener relaciones sexuales.
23. Murió un pariente o amigo cercano de mi familia.
24. Aumentaron las responsabilidades -cuidados, ayuda económica, etc.- de mis padres por ayudar a mis abuelos.
25. Aumentaron los conflictos y discusiones entre padres e hijos adolescentes por no estar de acuerdo acerca de los amigos y salidas de los hijos.
26. Uno de mis hermanos se casó o se fue a vivir con su pareja sin la aprobación de la familia.
27. Mi madre tuvo un embarazo difícil o no deseado.
28. Un miembro de mi familia o amigo cercano intentó suicidarse o se suicidó.
29. Uno de los miembros de mi familia se fugó de casa.
30. Aumentaron los conflictos y discusiones entre padres e hijos adolescentes por el rendimiento escolar.
31. Uno de mis hermanos se casó o se fue a vivir con su pareja con la aprobación de la familia.
32. Aumentaron los conflictos y peleas entre hermanos en mi familia.
33. Un miembro de mi familia comenzó estudios superiores.
34. Un hijo cambió de colegio o centro de enseñanza.
35. Mi familia cambió de residencia -nueva vivienda o nueva ciudad, etc.-.

36. Aumentaron los conflictos entre mis padres -peleas, discusiones, etc.-
37. Uno de mis padres o ambos cambiaron de trabajo o profesión.
38. Incremento en el número de tareas de la casa que quedan sin hacer.
39. Un miembro de mi familia volvió a casa, o una persona extraña se incorporó a la casa.
40. Incremento en el número de actividades fuera del hogar en las que los hijos participan.
41. Un miembro de mi familia o un familiar cercano fue internado en una institución o asilo.
42. Dificultades graves con los profesores.
43. Uno de mis hermanos se separó o divorció.
44. Dificultades graves con los compañeros de clase.
45. Uno de mis hermanos se fue a vivir solo o con amigos.
46. Dificultades graves con mi mejor amigo/a.
47. Incremento en el tiempo que el padre o madre están fuera de casa -nuevo trabajo, actividades fuera del hogar, etc.-.
48. Un hijo abandonó o fue expulsado de la escuela.
49. Un hijo tuvo un desengaño amoroso o dejó de tener un amigo importante.
50. Muerte de un amigo próximo (de la pandilla, compañero de clase, etc.).

Escala de Actitud hacia la Autoridad Institucional

Seguidamente encontrarás una lista de opiniones sobre diferentes temas. Ahora de lo que se trata es que expreses tu grado de acuerdo con esas opiniones, rodeando con un círculo tu respuesta. Las posibles respuestas son:

1	2	3	4
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. Si por mí fuera me pondría a trabajar mañana mismo.....	1	2	3	4
2. Los reglamentos escolares no protegen a los alumnos de los abusos de los profesores.....	1	2	3	4
3. Los profesores son justos a la hora de evaluar.....	1	2	3	4
4. Ir bien en la escuela ayuda a tener éxito en la vida.....	1	2	3	4
5. En el colegio/instituto no me valoran como persona.....	1	2	3	4
6. Los profesores tratan igual a todos los estudiantes.....	1	2	3	4
7. Mis padres quieren que saque buenas notas.....	1	2	3	4
8. Los profesores tratan mejor a los estudiantes de clases sociales superiores.....	1	2	3	4
9. Los estudios no sirven para nada.....	1	2	3	4
10. Estoy de acuerdo con lo que hacen y dicen la mayoría de los profesores.....	1	2	3	4
11. Es normal desobedecer a los profesores si no hay castigos.....	1	2	3	4
12. Da igual saltarse las reglas escolares si después no hay castigos.....	1	2	3	4
13. Mis padres quieren que estudie en la universidad.....	1	2	3	4
14. Si una regla escolar no te gusta, lo mejor es saltársela.....	1	2	3	4
15. Mis padres quieren que me ponga a trabajar lo antes posible.....	1	2	3	4
16. Los que sacan buenas notas se creen superiores a los demás.....	1	2	3	4
17. Las reglas escolares sólo favorecen a los profesores.....	1	2	3	4
18. La mayoría de las reglas escolares son estúpidas y sin sentido.....	1	2	3	4
19. Estar en el colegio o instituto es una pérdida de tiempo.....	1	2	3	4
20. En el colegio/instituto sólo cuentan los que sacan buenas notas.....	1	2	3	4

Escala de Evaluación del Profesor

Valore de 1 a 10 –siendo ‘1’ muy bajo/muy malo y ‘10’ muy alto/muy bueno- la situación en la que se encuentra el alumno/a en el momento actual, realizando una estimación lo más objetiva posible.

Muchas gracias.

1. Grado de integración escolar del alumno/a

2. Rendimiento académico actual del alumno/a

3. Su relación con ese alumno/a.

Cuestionario Sociométrico

Te pedimos a continuación que nos describas tu relación con los compañeros de clase. **NO UTILICES LOS NOMBRES DE TUS COMPAÑEROS/AS, SÓLO SU NÚMERO DE CLASE.** En cada pregunta debes poner a los **TRES COMPAÑEROS/AS** que mejor se ajustan a lo que te preguntamos, pero siguiendo un orden de preferencias o de rechazos. Escribe siempre el número de tus compañeros/as según su número de lista.

1. **¿A quién o quiénes elegirías como compañero/a de grupo en clase?**

1º: _____

2º: _____

3º: _____

2. **¿A quién o quiénes NO elegirías como compañero/a de grupo en clase?**

1: _____

2º: _____

3º: _____

3. **¿Quiénes crees que te elegirían como compañero/a de grupo en clase?**

1º: _____

2º: _____

3º: _____

4. **¿Quiénes crees que NO te elegirían como compañero/a de grupo en clase?**

1º: _____

2º: _____

3º: _____