

LAS CONDUCTAS VIOLENTAS DE LOS ADOLESCENTES EN LA ESCUELA: EL ROL DE LA FAMILIA

GONZALO MUSITU OCHOA *

En este artículo se analiza el funcionamiento familiar y la violencia en las escuelas y se hacen algunas sugerencias para evitar este tipo de comportamientos en las aulas y centros educativos. Se parte de la idea de que el funcionamiento familiar y la socialización de los hijos tienen una significativa influencia en el ajuste de los hijos y, en consecuencia, en sus manifestaciones violentas y delictivas. En este sentido, se analizan dos corrientes teóricas que tienen, en la actualidad, una mayor aceptación por la comunidad científica comprometida en el estudio de las manifestaciones violentas y delictivas de los adolescentes: La ruta transitoria y la ruta permanente. Finalmente, se subraya que la cooperación y la empatía son recursos imprescindibles para mejorar el clima de las aulas y el bienestar de los alumnos y profesores.

Palabras Clave: Funcionamiento familiar, socialización, adolescencia, escuela, violencia, delincuencia, empatía, cooperación.

In this article the family functioning and the violence in the schools are analyzed. Also, some suggestions are made to avoid that type of behaviours in the classrooms and educational centres. The main idea is that the family functioning and the socialization of children have a significant influence in their adjustment and, in consequence, in their violent and criminal behaviours. In this sense, two theoretical frames with a strong acceptance for the scientific community in the study of the violent and criminal manifestations in the adolescence period, are analyzed: The transitory route and the permanent route. Finally, it is underlined that the cooperation and the empathy are very important resources to improve the classrooms climate and the students and teachers well-being.

Key Words: Family functioning, socialization, adolescence, school, violence, delinquency, empathy, cooperation.

1. Introducción

La familia es en sí misma un proceso de socialización. Es, además, un conjunto de relaciones, una forma de vivir juntos y de satisfacer necesidades emocionales mediante la interacción de sus miembros, que junto con el amor, el odio, la diversión y la violencia constituye un entorno emocional en el que cada individuo aprende las habilidades que determinarán su interacción con otros en el mundo que le rodea: habilidades para aprender en el sistema educativo y para trabajar en el entorno laboral; sentimientos

* GONZALO MUSITU OCHOA es Catedrático de Psicología Social de la Universidad de Valencia. Este artículo se ha elaborado en el marco del proyecto de investigación "Las conductas violentas y delictivas del adolescente en la escuela" financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia a través del Proyecto BSO2000-1206.

de autovaloración y preocupación por los demás; los niños aprenden el proceso de la toma de decisiones y las técnicas necesarias para hacer frente a situaciones difíciles como la pérdida del trabajo, la infidelidad, la incorporación de nuevos miembros al hogar, la escasez de recursos económicos y el abuso de alcohol y drogas por algunos de sus miembros; aprenden a manejar las emociones como el enfado, el amor y la independencia, a acatar las leyes o a quebrantarlas; aprenden y practican las bases de la interacción humana, la consideración por los demás y la responsabilidad de las propias acciones.

La familia es, en consecuencia, un entorno de intimidad donde ideas, afectos y sentimientos se aprenden e intercambian. Es al mismo tiempo un reflejo de la sociedad, un mundo en pequeño donde todos los miembros –esposos, padres, madres, hijos, niños, jóvenes, adultos y viejos– procuran evitar los conflictos, seducir y convencer, un mundo de relaciones, de negociaciones, de contradicciones, que operan como búsqueda de acercamiento y deseo de autonomía, necesidad de diálogo y exigencia de privacidad, palabras y silencios, acciones y reacciones, dominios y sumisiones, satisfacciones y sufrimientos. Igualmente, la familia es un lugar donde se gratifican necesidades psicológicas de niños y adultos tales como la comprensión, el afecto, la aceptación personal, el crecimiento personal, la paz emocional, la serenidad y el amor; la familia es, en definitiva, aunque no siempre, el mejor lugar para proporcionar a sus miembros una permanente disponibilidad al afecto, intimidad, compañerismo y aceptación incondicional.

En toda familia deben satisfacerse ciertas condiciones mínimas de funcionamiento entre las cuales se encuentran las siguientes: La predictibilidad de las vidas de sus miembros, es decir, saber lo que van a hacer cada uno de ellos –quién tiene que hacer qué, cuándo, cómo y de qué manera– es de gran importancia en la vida familiar puesto que reduce la ansiedad y mejora el clima familiar; la coordinación de las actividades familiares, de manera que la contribución de cada uno sirva para cumplir los objetivos que se establecen en la familia y, en consecuencia, para mantener un buen clima; la creación de niveles de exigencia, de modo que todos los miembros de la familia sepan lo que se espera de ellos y puedan, así, confiar en lo que los demás van a hacer frente a sus responsabilidades al tiempo que ellos afrontan las suyas; y, finalmente, la existencia de un clima de buena comunicación, de modo que las necesidades y demandas de los miembros de la familia puedan expresarse y escucharse, lo cual influye muy positivamente en el nivel de satisfacción familiar y en el ajuste y bienestar de sus miembros individuales.

Cuando el hijo o hija alcanza la etapa de la adolescencia tiene que aprender a adaptarse a nuevos contextos, grupos, formas de relación... Su vida social y las nuevas responsabilidades que tiene que asumir se amplían considerablemente. Pudiera parecer que se diluye la importancia de la familia para el adolescente. Sin embargo, aunque en muchos aspectos de su vida otras personas adquieren mayor relevancia que el padre, la madre o los

hermanos, estos no dejan de ser un referente esencial y determinante en la salud física y mental del adolescente. Las relaciones familiares influyen en cómo los adolescentes negocian las principales tareas propias de su estadio, su implicación en problemas conductuales asociados a ese periodo, así como la habilidad para establecer relaciones íntimas significativas, sanas y duraderas. A continuación voy a tratar algunos aspectos que he considerado relevantes para comprender mejor la importancia que tiene el contexto familiar en la vida del adolescente.

2. Relaciones familiares y adolescencia

La adolescencia de uno de los hijos supone un cambio esencial no sólo para el adolescente, sino también para todo el sistema familiar. En algunas familias esta transición se presenta complicada y difícil para padres e hijos, entre otras cosas, porque esta etapa se caracteriza por un cuestionamiento de las normas del funcionamiento familiar. El grupo de iguales se convierte en un poderoso referente para los hijos que puede llegar a desorganizar las pautas establecidas por la familia, a la vez que los cambios evolutivos y necesidades del adolescente son percibidos por la familia como disruptores de su funcionamiento, requiriendo una reorganización de sus reglas de interacción. Por otra parte, eventos tales como el reingreso de los abuelos en el hogar o las preocupaciones laborales de los padres son aspectos característicos de esta etapa de la vida familiar.

Aunque no todos los adolescentes experimentan estrés y tensión, estos son más probables durante la adolescencia que a cualquier otra edad (Arnett, 1999). La adolescencia se convierte en una etapa más difícil que otros periodos vitales no sólo para el adolescente, sino también para las personas que le rodean. La idea de que la adolescencia es un tránsito complejo se encuentra íntimamente relacionada con tres aspectos clave: mayores niveles de conflicto con los padres, alteraciones del estado de ánimo y mayor implicación en conductas de riesgo. Además, cada uno de estos elementos tiene diferentes momentos críticos como son: el conflicto con los padres en la primera adolescencia, las alteraciones del estado de ánimo en la adolescencia media y las conductas de riesgo en la adolescencia tardía o primera juventud.

Conflicto con los padres. Los adolescentes tienden a ser rebeldes y a resistirse a la autoridad de los adultos. Ya a principios del siglo XX, Hall afirmaba que el incremento del conflicto entre padres e hijos en la adolescencia se debía a la incompatibilidad entre la necesidad de independencia del adolescente y el hecho de que los padres ven en ellos únicamente a unos niños, tratándolos como tales. Al mismo tiempo que el número de conflictos diarios entre padres e hijos adolescentes crece, disminuye la cantidad de tiempo que pasan juntos, así como su percepción de proximidad emocional. Estas manifestaciones hacen que la adolescencia sea *difícil* no sólo para los adolescentes, sino también para sus padres. De hecho, los padres tienden a percibir la adolescencia como el estadio más

difícil del desarrollo de sus hijos. Evidentemente, existen importantes diferencias individuales, así como numerosas relaciones entre padres y adolescentes en las que el conflicto es prácticamente inexistente. Algunas de las variables individuales que se han relacionado con una mayor probabilidad de conflicto paterno-filial son el ánimo depresivo en el adolescente, el consumo de sustancias, conductas violentas y delictivas y la maduración temprana en las chicas.

Alteraciones del estado de ánimo. Los adolescentes tienden a ser más versátiles emocionalmente que los niños o los adultos. Experimentan estados de ánimo más extremos y cambios de humor más bruscos. También experimentan estados de ánimo depresivo con mayor frecuencia. Cuando se les pregunta acerca de cómo se sienten en diferentes momentos a lo largo del día, manifiestan más sentimientos, que adultos y preadolescentes, de vergüenza, torpeza, soledad, nerviosismo y sensación de sentirse ignorados. Al igual que sucede con el conflicto familiar, los adolescentes varían en el grado en que experimentan alteraciones de humor. Algunos de los factores que hacen más probable las alteraciones del estado de ánimo en la adolescencia son la baja popularidad entre el grupo de iguales, un rendimiento escolar bajo y problemas familiares tales como el conflicto parental o el divorcio. Cuantos más eventos vitales negativos experimenten, más probabilidades tienen de manifestar alteraciones en su comportamiento. Sin embargo, y al margen de que estas diferencias individuales sean importantes, la realidad es que la adolescencia es un periodo con grandes probabilidades de ser emocionalmente *difícil*.

Conductas de riesgo. Los adolescentes, en comparación con niños y adultos, se implican con más probabilidad en comportamientos temerarios, ilegales y antisociales. Igualmente, es más probable que causen alteraciones del orden social y que se impliquen en conductas potencialmente perjudiciales para ellos mismos o para las personas que les rodean. Así, la adolescencia y primera juventud son los periodos donde más elevada es la prevalencia de una variedad de conductas de riesgo como, por ejemplo, conductas delictivas, conductas violentas, consumo de sustancias, conducción temeraria y conducta sexual de riesgo. A diferencia del conflicto con los padres y de las alteraciones del estado de ánimo, los mayores índices de conducta de riesgo se dan en la adolescencia tardía y temprana juventud (Arnett, 1999). Evidentemente, la mayor implicación en estas conductas confirma la idea de que la adolescencia es un periodo difícil. En este ámbito también es importante reconocer la existencia de diferencias individuales. Algunas de estas diferencias pueden pronosticarse a partir de la conducta en periodos anteriores a la adolescencia. Los niños con problemas de conducta son especialmente proclives a implicarse en conductas de riesgo y violentas durante la adolescencia. Las diferencias individuales en características tales como la búsqueda de sensaciones y la impulsividad también contribuyen a las diferencias individuales en la conducta de riesgo durante la adolescencia. Estos tres aspectos permiten, al

margen de diferencias individuales y culturales, considerar a la adolescencia como un periodo especialmente crítico.

3. La familia en nuestros días

Otro aspecto que caracteriza las relaciones familiares actuales en la etapa de la adolescencia, son los cambios que están teniendo lugar en las familias de sociedades como la nuestra y que afectan radicalmente al tipo de relación que se establece en su interior. Numerosos autores afirman que la imagen o concepto que en la actualidad se tiene de la familia en las sociedades occidentales no tiene apenas nada que ver con lo que se entendía por familia algunos años atrás. En muchos aspectos, el contexto familiar de los adolescentes de hoy en día es completamente diferente al de sus propios padres y abuelos. Algunos de los factores que han contribuido a este importante cambio de imagen podrían ser los siguientes:

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

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

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

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

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

En la base de todas las transformaciones aludidas subyace un nuevo modelo social con un predominio de nuevos valores, que se traducen en nuevos comportamientos. Estos cambios nos sitúan ante adolescentes que

habitan en contextos familiares que en algunos aspectos son diferentes a las familias de décadas previas: adolescentes que viven en familias con menos hermanos, con padres separados, en familias monoparentales o reconstituidas, con ambos padres trabajando...

Sin embargo, la principal diferencia no debemos buscarla en las "formas" familiares, sino en los valores y normas de comportamiento que contrastan con los de hace algunas décadas. En este sentido, Inés Alberdi (1999) habla de democratización de la familia (ver Cuadro 1). Todos estos cambios en el contexto familiar se han de tener presentes cuando investiguemos o intervengamos con adolescentes.

Cuadro 1. *Los valores de la familia española. Alberdi (1999)*

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

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

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

Solidaridad. La solidaridad entre los miembros de la familia es un valor que ya estaba arraigado profundamente en la familia tradicional y que se mantiene en nuestros días. La familia pone sus recursos en común; entre los miembros de la pareja, en primera instancia, extendiéndose la solidaridad a hijos y ancianos. "En la familia se intercambian recursos económicos, trabajo doméstico, servicios, se intercambian afectos, relaciones sexuales, en una palabra, todo. Este intercambio trasciende generalmente los límites del hogar doméstico a través de lo que llamamos la familia amplia, las redes de parentesco que vinculan unos hogares y otros porque se sienten pertenecientes a un mismo grupo" (Alberdi, 1999: pág. 37).

Tolerancia con la diversidad. Aunque en el pasado también existían muchas de las diversas formas familiares actuales, lo que caracteriza a la situación actual es la mayor tolerancia a la diversidad. "La aceptación del matrimonio sin hijos, de la convivencia sin matrimonio o del nacimiento de hijos fuera del matrimonio está generalizada consagrando estas conductas como formas alternativas y legítimas de vida personal. Tanto más sorprenden estas actitudes cuando se advierte que algunas de estas formas de convivencia están poco extendidas entre nosotros" (Alberdi, 1999: pág. 39).

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

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

3.1. *La socialización en el medio familiar*

La socialización ha sido, sin lugar a dudas, una de las funciones más ampliamente reconocidas de la familia en cualquiera de las formas descritas hasta ahora. La socialización es el proceso a través del cual el ser humano adquiere un sentido de identidad personal y aprende las creencias y normas de comportamiento valoradas y esperadas por las personas que le rodean. Concretamente, la socialización familiar se refiere al conjunto de procesos de interacción que se producen en el contexto familiar y que tienen como objetivo inculcar en los hijos un determinado sistema de valores, normas y creencias. El proceso de socialización no finaliza en la niñez; continúa durante la adolescencia, aunque se hacen necesarias importantes transformaciones debidas a los cambios que viven el niño y el sistema familiar durante esta transición. Tanto los cambios evolutivos –biológicos, cognitivos y emocionales–, como los cambios contextuales que sufre el adolescente, requieren que se produzca una reformulación de las estrategias de socialización y de las formas de relación entre padres e hijos, es decir, un cambio fundamental en el sistema familiar (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

Entre los cambios contextuales encontramos que, durante la adolescencia, se convierten en elementos fundamentales de socialización otros contextos diferentes al familiar: el grupo de iguales, el entorno escolar, los mass media, etc., que comienzan a ser un referente imprescindible y, en ocasiones, entran en conflicto con el entorno familiar. Sin embargo, los padres son las personas que se encuentran, potencialmente, en la mejor posición para proporcionar una socialización adecuada y prosocial a sus hijos. En primer lugar, aunque existen muchas oportunidades de modificar y reducir el impacto de la socialización parental, hay razones biológicas de base para subrayar la influencia contextual que proporcionan los padres; el sistema padres-hijo/a nace con un sesgo determinado biológicamente favoreciendo la influencia parental. En segundo lugar, existen razones culturales; a pesar de los serios competidores que tienen los padres en su rol de agentes socializadores, nuestra sociedad aún les otorga la principal autoridad en el cuidado de los hijos. Los padres tienen una serie de derechos y responsabilidades legales en el ámbito del cuidado de los hijos que les permite el control sobre ellos. En tercer lugar, los padres son las personas con mayores posibilidades de establecer relaciones significativas con sus hijos. Desde el momento del nacimiento y, durante muchos años, los padres alimentan, dan cariño, protegen, cuidan y juegan con sus hijos, actividades que sientan las bases para una fuerte unión entre padres e hijos. Por último, los padres tienen una importancia primordial en los procesos de socialización porque tienen más oportunidades que ninguna otra persona de controlar y entender la conducta de sus hijos. Todas estas razones en torno a la importancia de la socialización familiar siguen estando vigentes, en mayor o menor medida, cuando el hijo atraviesa la etapa de la adolescencia (Musitu y García, 2001).

Los procesos de socialización familiar se han estudiado desde diferentes perspectivas teóricas, a la vez que han sido diversos los elementos de la socialización en los que se ha hecho énfasis. En este apartado vamos a tratar brevemente tres aspectos que han recibido una considerable atención de los investigadores de la familia. En primer lugar, consideraremos algunos de los mecanismos a través de los cuales se produce la socialización, es decir, los estilos y prácticas de socialización y, en segundo lugar, trataré la relación entre estos mecanismos y los efectos que estos tienen en el adolescente, es decir, las consecuencias de la socialización.

3.2. *Estilos y prácticas parentales en la adolescencia*

Para comprender en profundidad los procesos de socialización familiar es crucial establecer una clara distinción entre los objetivos a los que va dirigida la socialización, las prácticas utilizadas por los padres para ayudar a sus hijos a alcanzar esos objetivos, y el estilo parental o clima emocional dentro del cual ocurre la socialización, es decir, entre aspectos de contenido –prácticas parentales y objetivos de socialización– y aspectos contextuales –estilos parentales–.

El *estilo parental* puede definirse como una constelación de actitudes hacia el hijo que, consideradas conjuntamente, crean un “clima emocional” en el que se expresan las conductas de los padres. Estas conductas incluyen aquellas dirigidas a alcanzar un objetivo de socialización –es decir, las *prácticas parentales*–, así como conductas que no se encuentran dirigidas a la consecución del objetivo de socialización, tales como gestos, cambios en el tono de voz y el lenguaje corporal o la expresión espontánea de las emociones. A su vez, los *valores u objetivos de socialización* incluyen la adquisición de habilidades y conductas específicas del niño (habilidades sociales, habilidades académicas, etc.) así como el desarrollo de cualidades más globales en el hijo (curiosidad, independencia, pensamiento crítico, etc.). Lógicamente, estos aspectos de la socialización familiar se encuentran íntimamente relacionados con el contexto cultural en el que se halla integrada la familia. Los procesos que ligan las conductas de los padres y de los hijos no son universales; no se mantienen iguales con independencia de las características de los participantes o de los contextos en el seno de los cuales ocurren dichos procesos. Los valores y normas culturales determinan la conducta real de los padres y el modo en que los hijos interpretan los objetivos y la conducta de sus padres, así como la forma en que los adolescentes organizan su propia conducta.

a. Estilos parentales. La gran mayoría de las investigaciones iniciales acerca de los estilos parentales destacan dos dimensiones o factores básicos que explican la mayor parte de la variabilidad de la conducta disciplinar: *apoyo parental* y *control parental*. En función de estos dos factores, se ha intentado describir una tipología de los estilos disciplinares para, a partir de ella, poder analizar los antecedentes y consecuentes de las diversas formas

de socialización. Uno de los trabajos clásicos y, sin lugar a dudas, el más citado sobre control parental y autonomía del hijo es el de Diana Baumrind de finales de los años 70. Para esta autora, el elemento clave del rol parental es socializar al niño para que se conforme a las necesarias demandas de los demás mientras mantiene un sentido de integridad personal. Diferencia tres tipos de estilos parentales en función de la dimensión de control: (a) el *estilo autoritario*, cuando los padres valoran la obediencia y creen en la restricción de la autonomía del hijo; (b) el *estilo permisivo*, cuando los padres proporcionan toda la autonomía posible, siempre que no se ponga en peligro la supervivencia física y psicológica del hijo y, (c) el *estilo autorizativo*, cuando los padres intentan dirigir las actividades del hijo de modo racional y orientado al problema (Musitu y García, 2001).

b. *Cambios en las prácticas parentales durante la adolescencia.* En relación con las dos dimensiones principales de la socialización familiar y, específicamente, durante la adolescencia, es importante subrayar que los padres han de ser, por una parte, responsivos a las necesidades del adolescente para incrementar su responsabilidad y toma de decisiones en la familia y, por otra, han de mantener un alto nivel de cohesión y afecto en el entorno familiar. Es decir, a medida que el hijo comienza a asumir más responsabilidades y llega a tener más confianza en sí mismo, se darán con mayor probabilidad resultados favorables en su desarrollo si los padres continúan siendo fuente de apoyo para sus hijos. Por otra parte, las relaciones padres-hijos previas a la adolescencia se caracterizan por su asimetría en la dimensión control; es en esta dimensión donde es más probable que se produzcan las transformaciones más importantes en la forma de la socialización.

En este sentido, mientras que los hijos en las culturas occidentales necesitan de un grado elevado de control y supervisión, la meta de la socialización familiar durante el periodo de la adolescencia es, de algún modo, estimular el que sean personas independientes y autónomas, aunque en un contexto de cuidado, afecto y relaciones familiares íntimas y cohesivas. Así, los padres se ven en la necesidad de modificar la forma en que manejan las relaciones con sus hijos. Por lo tanto, la forma de socializar a los hijos en este período, forma ideal, naturalmente, se encuentra menos influida por la autoridad y el poder paterno, y mucho más por la flexibilidad y responsividad. Algunos de los retos más difíciles de la educación de los hijos durante la adolescencia podrían ser los siguientes: renegociar la forma de relación con un hijo/a sexualmente maduro; revisar y modificar las discusiones familiares, así como las normas y reglas; negociar el nivel de supervisión y control, a la vez que se facilita la socialización del hijo con su grupo de iguales. Cambios y retos de este tipo requieren de una modificación en las propias prácticas y estilos parentales, de forma que éstas estén en consonancia con las necesidades cambiantes del desarrollo del hijo.

3.3. Consecuencias de la socialización familiar

Además del acuerdo generalizado respecto de las dos dimensiones que subyacen a los estilos parentales, existe también un gran consenso acerca de la asociación entre estilo parental y consecuencias en el desarrollo psicosocial del hijo. Los hijos “modelo” o hijos a los que Baumrind llamaría más tarde “instrumentalmente competentes” son producto de hogares en los que los padres se comportan de una determinada manera. Estos padres son afectivos, establecen normas racionales y claras a la vez que permiten al hijo autonomía dentro de esos límites y son capaces de comunicar con claridad sus expectativas y las razones de tales expectativas.

En líneas generales, la investigación en torno a las distintas consecuencias de los diferentes estilos de disciplina en los adolescentes indica que el estilo autorizativo –al menos en las culturas occidentales– se encuentra más relacionado que el resto de estilos parentales con altos niveles de ajuste, madurez psicosocial, empatía, competencia psicosocial, autoestima y éxito académico. Por el contrario, los adolescentes cuyos padres son autoritarios y coercitivos en sus relaciones con ellos son menos propensos a implicarse en explorar alternativas de identidad; son más proclives a adoptar normas morales externas, en lugar de internalizar las normas; suelen tener menor autoconfianza y autoestima, menor capacidad empática, tienen más problemas en utilizar sus propios juicios como guía de conducta y, finalmente, se implican con mayor frecuencia en conductas delictivas y violentas, las cuales se agravan significativamente cuando los padres son negligentes o violentos. Estos adolescentes tendrán dificultades para ser autónomos, ya que tienen menos desarrollado el sentido de su propia identidad, confían menos en su competencia y son más susceptibles a la presión de sus padres, porque han aprendido a depender de fuentes externas de aprobación y guía (Musitu y García, 2001).

Los adolescentes cuyos padres adoptan estilos inductivos, indulgentes y democráticos, por otra parte, son capaces de tomar sus propias decisiones y formular planes apropiados. Curiosamente, estos adolescentes también toman decisiones y realizan planes que son más satisfactorios para sus padres. La paradoja es que en los hogares democráticos los adolescentes se identifican fuertemente con sus padres y, a la vez, han internalizado las reglas y valores de sus padres (Musitu y Cava, 2001).

4. Los hijos adolescentes en la escuela

La familia no es, indudablemente, el único lugar donde el niño y adolescente participan de los procesos de socialización. La escuela es también un poderoso agente de socialización. Son dos contextos íntimamente relacionados hasta tal punto que lo que sucede en la familia se refleja en la escuela y viceversa. Cuando los hijos van a la escuela llevan, además del carro de los libros, una mochila cargada con las experiencias y resultados del funcionamiento familiar que, con toda probabilidad, se van

a reflejar en el contexto escolar: motivación, rendimiento, generosidad, compañerismo, respeto, tolerancia, etc. Este apartado lo voy a dedicar exclusivamente a las conductas violentas y disruptivas de los hijos en el medio escolar. Soslayo en este análisis la violencia “sistémica”, es decir, aquella violencia que tiene sus raíces en el propio sistema escolar. (Ver Ross, 1999, para un análisis de esta problemática).

Recientemente, Aronson (2000), un eminente psicólogo social norteamericano, comienza su libro “*Nadie merece ser odiado*” describiendo el estupor que en la sociedad norteamericana produjo el tiroteo que dos adolescentes protagonizaron el 20 de Abril de 1999 en un Centro de Educación Secundaria. El balance de este tiroteo fue de 15 personas muertas (incluidos los propios adolescentes autores de los disparos) y 23 hospitalizadas.

Esta noticia, rápidamente difundida en los medios de comunicación de todo el mundo, provocó algún que otro reportaje en España sobre la violencia existente en nuestros Institutos. En los principales noticiarios, algunos profesores comentaban que en España no existía la facilidad de acceso a las armas de fuego, tan patente en los EEUU, y que ellos consideraban que algo así no podría ocurrir en nuestro país. No obstante, reconocían que las conductas violentas y los actos vandálicos eran cada vez más frecuentes en nuestros centros educativos y que sería conveniente, si no necesario, tomarse más en serio este incremento de la violencia en las escuelas (incluyendo entre estas conductas, las pintadas, la rotura de cristales, el robo y deterioro de ordenadores y material escolar, las agresiones, intimidaciones y amenazas entre estudiantes y a los profesores...).

Lo cierto es que en España, afortunadamente, no se han producido actos tan violentos como los descritos por Aronson, y que, probablemente, muchos de nosotros todavía recordemos. Sin embargo, de forma esporádica, sí podemos leer en la prensa española alguna noticia sobre actos vandálicos en Institutos, conflictos y amenazas graves entre estudiantes, o bien sobre las dificultades y problemas que surgen, en algunos centros educativos, al tratar de integrar en sus aulas a chicos y chicas de otras culturas. En este sentido, y respecto de las conductas de acoso e intimidación entre estudiantes, en los trabajos realizados en nuestro país por Cerezo y Esteban (citado en Cerezo, 1997), se muestra que aproximadamente un 16% de los estudiantes entre 10 y 16 años están implicados en este tipo de conductas – un 5%, aproximadamente, son los que sufren esta victimización de sus iguales, y un 11% los que acosan, amenazan y, en ocasiones, agreden a sus compañeros). Situaciones éstas que, en muchos casos, son desconocidas por los propios profesores.

Por otra parte, numerosos profesores de enseñanza secundaria señalan la creciente desmotivación que observan en sus alumnos adolescentes, lo que les dificulta enormemente su labor docente. Sin embargo, no señalan el hastío y aburrimiento de los alumnos sometidos a métodos didácticos inadecuados, a trabajos en los que es difícil encontrar elementos de

identificación todo lo cual genera, con frecuencia, conformidad y rutina, componentes intrínsecos del adormecimiento de la motivación y de la creatividad. Esto supone, a su vez, que una parte importante de su labor escolar no sea considerada como un aprendizaje significativo. Tampoco aluden a la estandarización de las aulas, es decir, a la consideración de que todos los alumnos son iguales, cuando cada uno lleva su propio “uniforme”, lo cual genera profundas diferencias en el aula con los consiguientes efectos perturbadores. Estas alusiones las hago porque no hay que buscar culpables, sino soluciones y, estas, lo queramos o no, seamos o no conscientes, las tenemos que buscar entre todos, por que la violencia es de todos.

La adolescencia, como ya vengo señalando, es una etapa difícil, y la escolarización obligatoria hasta los 16 años, junto con la mayor diversidad cultural presente en nuestras aulas, están obligando a numerosos profesores a replantearse algunos aspectos de la educación en Secundaria.: *¿Cómo organizar los materiales de aprendizaje para que puedan ser mejor comprendidos?, ¿Cómo responder ante las conductas disruptivas de alguno de sus alumnos (p.e. gritos o insultos)? ¿Cómo motivar a estudiantes adolescentes?, ¿Cómo crear un mínimo clima de convivencia y respeto dentro del aula?,....*; y, si bien todos estos temas preocupan a padres y a profesores, es no obstante, el incremento en las conductas agresivas de los adolescentes y, en algunos casos, los problemas graves de disciplina los que se convierten en el primer problema a solucionar en muchas aulas. Comencemos, por tanto, analizando con algo más de detenimiento este tipo de conductas.

4.1. Lo que se dice que es pero que probablemente no lo es sobre la violencia en las escuelas

En primer lugar, cabe señalar que existen numerosas definiciones y clasificaciones de las conductas violentas o agresivas –en este artículo se las considera sinónimas– (ver, por ejemplo, Cerezo, 1997). En la mayoría de los casos, se incluye como un elemento definitorio la intención de herir o causar daño de forma directa o indirecta a la víctima, cuando se trata de una agresión dirigida hacia otra persona. Asimismo, se incluyen tanto las agresiones físicas (patadas, golpes, empujones, pellizcos,...) como las agresiones verbales (humillaciones, burlas, insultos, motes despectivos, amenazas,...). Dentro del ámbito escolar, el tipo de agresiones más frecuentes son las verbales y éstas se producen, sobre todo, entre alumnos y fuera del aula (en el pasillo o en el patio). Aunque, a medida que los alumnos son mayores, este tipo de insultos y provocaciones se van trasladando también a las clases (Ortega y Mora-Merchán, 1997). Desde la perspectiva de un educador, la violencia en la escuela comprende aquellos comportamientos que dificultan gravemente el entorno seguro de aprendizaje de un aula o de un centro. Para los alumnos, la violencia escolar es cualquier cosa que les haga sentir miedo de venir y de estar en la escuela (MacDonald, 1999:130). Formas sutiles y subrepticias de violencia como

la intimidación, el acoso y la discriminación, se encuentran en todos los centros sin distinción de clase, lugar o tipo. Normalmente, para numerosos profesores y responsables de los centros estas manifestaciones de violencia pasan desapercibidas, o en el mejor de los casos, las consideran como consustancial a la adolescencia. Sin embargo, para numerosos alumnos la vivencia de esta experiencia es considerada como un verdadero trauma.

En cuanto a las *causas*, que son muchas, resulta interesante retomar el análisis que Aronson (2000) realiza del trágico suceso que hemos descrito anteriormente. Este investigador nos insiste en la importancia de buscar las causas de los actos violentos para poder reducir su ocurrencia en el futuro. A veces, sobre todo después de un suceso trágico, suele buscarse culpables (padres, profesores, directores, responsables educativos, medios de comunicación,...) con el único fin de condenarlos por no asumir sus responsabilidades, o por no ser conscientes de lo que podía pasar y prevenirlo a tiempo. Sin embargo, esto resulta poco eficaz de cara al futuro, y sí lo es analizar las causas para cambiarlas. Aunque, por otra parte, es necesario que no nos quedemos solo con las causas superficiales de un problema, sino que analicemos también sus causas más profundas, puesto que éstas son las que realmente generan y mantienen el problema. Por último, hay que tener presente que, en función de las causas, se deciden unas u otras intervenciones para solucionar el problema y, obviamente, si no analizamos adecuadamente las causas, nuestras intervenciones pueden ser, en el mejor de los casos, poco eficaces y, en el peor, generar nuevas consecuencias negativas que sumar a la situación ya de por sí problemática.

Hechas estas salvedades, sigamos el análisis de Aronson. En primer lugar, es cierto que las escuelas están reflejando muchos aspectos de la sociedad y de la comunidad y barrio en la que están ubicadas. De esta forma, la competitividad presente en la sociedad, los cambios que se están produciendo en las formas y funciones de las familias occidentales, los valores mismos de la sociedad, son, sin duda, elementos que también están presentes en la escuela. Sin embargo, también muchos aspectos de la propia organización del aula pueden favorecer o disminuir las conductas violentas. En este sentido, algunas personas han señalado (y así lo cita también Aronson) que el problema (o la causa) está en una *falta de disciplina* en las actuales escuelas. Irónicamente, Aronson propone como solución, si es que ésta es la causa, que todos los alumnos tengan que dirigirse a sus profesores llamándoles “Señor” o “Señora” y, por supuesto, utilizando el trato de “usted”. Asimismo, los estudiantes deberían pedir permiso en todo momento a sus profesores para hablar, para levantarse, para moverse,... Ciertamente, exigiendo este tipo de comportamiento a los estudiantes, es muy probable que pueda reducirse el número de conductas violentas y disruptivas que los alumnos realizan en presencia del profesor; pero, sin duda, éstas se incrementarán en su ausencia. Los alumnos, de este modo, no serían “educados y corteses” porque creyeran que es adecuada, útil y positiva la cortesía, sino solo para evitar un castigo. Además, la utilización de estas medidas podría tener como consecuencia que los alumnos llegaran

a pensar que la fuerza (es decir, la violencia y la coacción) es útil para imponer los criterios personales. Únicamente, es cuestión de ser el más fuerte, de tener más poder,...

En una línea similar han surgido algunas voces, tanto políticas como científicas, más las primeras, señalando la necesidad de un mayor control en las escuelas, puesto que la causa de la violencia podría ser la *escasa supervisión* de los adultos. Esta idea, llevada a sus máximas consecuencias, está convirtiéndose en una realidad en muchos Institutos norteamericanos y se pretende también integrar en nuestro país. De hecho, la presencia de vigilantes a las puertas del centro educativo, los detectores de metales y las cámaras de vigilancia en los pasillos son, actualmente, una realidad presente en más de un Instituto norteamericano y europeo. En este caso, la “solución” al problema puede tener como consecuencia que convirtamos a nuestras escuelas en pequeñas cárceles en las que la conducta de niños y adolescentes esté siempre controlada. Ni que decir tiene que las consecuencias negativas de esta situación pueden superar el problema inicial. Los estudiantes tienen que ser capaces de controlar sus actos de forma autónoma y no sentir que están siempre vigilados y controlados. La labor de la escuela es enseñar conocimientos; pero, también es enseñar formas de relacionarse con los demás, de entender a los demás y de convivir. Estas medidas, en cierto modo, convertirían a las escuelas en centros de seguridad, que cada día se parecerían más a cárceles en las que adolescentes “rebotados” serían controlados por profesores y vigilantes.

Por otra parte, si la causa a la que se apela es la *carencia de valores éticos y morales* en los adolescentes, soluciones tales como poner un listado en la pared del aula con varios principios éticos no va a suponer que los alumnos, automáticamente, acepten y asimilen estos principios. El hecho de que conozcan su existencia no garantiza que los vayan a interiorizar y, en realidad, lo más probable es que no lo hagan. Los valores no pueden “enseñarse por decreto”, sino que deben estar presentes en el propio clima social de la escuela, o si se quiere, en la cultura institucional. El desarrollo de estos valores constituye, sin duda, una alternativa muy útil, e incluso necesaria, pero estos valores no pueden ser impuestos, como a veces se ha sugerido, sino que deben potenciarse en los alumnos a través de la propia cotidianidad y, una vez más, del propio clima de convivencia que pueda crearse en el aula y en el centro.

Continuando este análisis sobre las causas de la violencia en las escuelas, otro de los elementos que suele citarse como causante de esta situación es la presencia en las aulas de algunos *alumnos especialmente problemáticos, violentos o difíciles*. Desde esta perspectiva, la solución pasaría por identificar a todos los alumnos “raros”, diferentes, potencialmente problemáticos, con dificultades de integración social o con poca motivación escolar para, una vez identificados, ser “tratados aparte”. Es decir, estos chicos deberían mantenerse alejados de sus compañeros, ser enviados a escuelas especiales o ser sometidos a terapia intensiva hasta que sean iguales que los demás. No obstante, esta solución, llevada a sus últimas

consecuencias, podría conducirnos a dejar vacías aulas enteras, puesto que si tenemos que separar a todos los alumnos adolescentes que visten de forma diferente o excéntrica, que son de otra cultura o que no encajan en rígidos criterios de “normalidad”, podemos encontrarnos con que deberíamos separar a la mayoría de los adolescentes (Cava y Musitu, 2002; Veiga, 1999).

Además, la segregación y separación de estudiantes, puede tener más efectos negativos que positivos. En este sentido, Aronson (2000) nos recuerda también la situación de segregación entre estudiantes blancos y negros que se mantuvo en el sistema educativo norteamericano entre los años 1896 y 1954. Esta segregación, defendida bajo el eslogan de “iguales, pero separados”, tuvo serias repercusiones para el propio autoconcepto e identidad grupal de los estudiantes de origen afroamericano. En los años 70, precisamente Aronson, trabajó e investigó acerca del modo de integrar a ambos grupos raciales en las mismas aulas, con unos resultados bastante alentadores. Lo cierto es que la separación y el “etiquetado” de algunos estudiantes puede tener consecuencias muy negativas para estos chicos, puesto que una vez situado en la categoría de “chico difícil” o “chico problemático” es muy difícil que los demás dejen de tener esta imagen de él, e incluso que él mismo (o ella) deje de percibirse en estos términos. Como Rosenthal y Jacobson (1968) señalaron, con frecuencia, las conductas que esperamos de los demás, son las que realmente realizan porque nuestras expectativas, lo queramos o no, son transmitidas y llegan a la otra persona. Así, si esperamos ver a alguien agradable, es más probable que nosotros mismos ya nos dirijamos a él con una sonrisa, mientras que, por el contrario, si esperamos muy poco de una persona, aunque de forma sutil, es muy probable que también se lo comuniquemos.

Esta dificultad para cambiar la percepción que tenemos de una persona, una vez elaborada, es también un impedimento, en muchos casos, para cambiar la situación de rechazo y aislamiento social en la que se encuentran algunos alumnos. En ocasiones, chicos y chicas que carecen de habilidades sociales y que tienen dificultades para relacionarse con sus compañeros, una vez entrenados en este tipo de habilidades, son incapaces de variar su situación social en el grupo debido a que sus compañeros no varían fácilmente la percepción previa que tienen de ellos, aunque se comporten de forma socialmente hábil. Las “etiquetas sociales” que se aplican a personas son muy difíciles de modificar, y en esto estriba precisamente su principal peligro.

En opinión de Aronson, y volviendo al análisis de las causas de las conductas agresivas en el contexto escolar, las que acabamos de señalar no son las causas que realmente están en la raíz del problema y las intervenciones que, a partir de ellas se suelen proponer (mayor vigilancia, mayor disciplina, segregación de alumnos), pueden paliar o disminuir su incidencia, pero no son la solución más eficaz ni tampoco la más duradera; además, claro está, de generar algunas consecuencias no deseadas para la educación y el desarrollo de niños y adolescentes (Cava y Musitu, 2002).

4.2. *Lo que normalmente no se dice y que probablemente es sobre la violencia en las escuelas*

La investigación en nuestro país de este problema socioeducativo está en sus inicios. En general, se ha limitado a describir los tipos de problemas, sus efectos y su frecuencia, pero son pocos los trabajos cuyos objetivos hagan referencias explícitas a la explicación de las conductas delictivas y violentas de los adolescentes en los centros educativos y se hagan propuestas de intervención fundamentadas en el rigor de la investigación. Una de las razones, además de su juventud ya mencionada, es la de su complejidad. La violencia es multicausal, es un complejo racimo de variables individuales, familiares, escolares, sociales y de los medios de comunicación de masas. Me centraré en las tres primeras, puesto que son el principal objetivo de este artículo.

En la literatura científica relacionada con este ámbito de estudio se podrían considerar dos grandes marcos interpretativos claramente diferenciados en el estudio de la delincuencia y conductas violentas en la adolescencia. El primero postula que los comportamientos delictivos y violentos en la adolescencia forman parte de una *trayectoria transitoria*; es decir, que son en gran parte expresiones de una búsqueda y consolidación de autonomía que constituyen tareas evolutivas normativas en este período del ciclo vital. El segundo acercamiento, parte del supuesto de que la expresión de las conductas delictivas y violentas en la adolescencia son resultado de un proceso previo y parte de una *trayectoria persistente*, en la cual están implicados de forma acumulativa procesos de socialización familiar negativos, funcionamiento familiar inadecuado, fracaso escolar, rechazo escolar, etc.

4.3. *La trayectoria transitoria*

En el marco de la *trayectoria transitoria*, la adolescencia se concibe como un período crítico en el inicio y experimentación de conductas de riesgo y, representa, además, un período que pone a prueba la capacidad de toda la organización familiar para adaptarse a los cambios que demandan los hijos adolescentes. Es posible observar a adolescentes bien ajustados que comienzan, por ejemplo, a delinquir en esta etapa del ciclo vital, hasta el punto de que investigaciones recientes nos indican que en este período este tipo de conducta es común y prevalente, más en los chicos que en las chicas, y que puede describirse, incluso, como normativa. Desde este punto de vista, para la mayoría de los adolescentes, tanto el consumo de sustancias como la implicación en conductas delictivas y violentas en la escuela y fuera de ella disminuye de forma importante al coincidir con la adquisición de los roles sociales adultos. Moffitt (1993) sugiere que, para muchos adolescentes, la delincuencia no es solamente normativa, sino que también es “adaptativa” en el sentido de que sirve como expresión y afianzamiento de su autonomía.

Numerosos autores también ponen de manifiesto que a medida que los niños y niñas crecen y tienen mayor nivel educativo, desean más participación en la escuela y en la toma de decisiones familiares. Sin embargo, al tener pocas oportunidades en ambos contextos, se implican en conductas de riesgo con el fin de expresar su necesidad de autonomía. El comportamiento desviado del adolescente se explica por tanto por el fracaso de la escuela y de la familia para asumir sus necesidades crecientes de autonomía y control (Cernkovich y Giordano, 1979; Conger y col., 1995). Sin embargo, la frecuencia y aparente normalidad de estas conductas no debe ocultar su gravedad. Los delitos que cometen algunos adolescentes a menudo son graves y pueden tener consecuencias negativas para el propio adolescente, su entorno familiar, la escuela y la sociedad (Compas y col., 1995).

Una reflexión teórica relacionada con las conductas delictivas en la adolescencia de amplio impacto en los países anglosajones e integrada en la trayectoria transitoria, tiene sus orígenes en los trabajos de Emler desarrollados a partir de mediados de los años ochenta. Para este autor, la delincuencia y la comisión de delitos en la escuela son dos aspectos de la misma relación, la del sujeto con el sistema de regulación social. Las características diferenciales de este sistema incluyen un conjunto de normas y regulaciones claramente definidas que se aplican de modo impersonal e imparcial; una estructura jerárquica de autoridad en la que los individuos ocupan puestos con responsabilidades y obligaciones formalmente definidas; y un ámbito o jurisdicción de autoridad formalmente definido que está asociado a estos puestos. Esta forma de regulación social se refleja no sólo en la ley sino también en muchas otras agencias e instituciones sociales con las que los sujetos tienen un contacto, bien sea éste esporádico o bien más continuado. De hecho, la escuela es probablemente el contexto en el que tiene lugar el primer contacto directo y continuo del niño y adolescente con relaciones sociales organizadas sobre esta base, y el paso de una escuela primaria de pequeña escala a una escuela secundaria más grande acentuará con seguridad estas características institucionales. Por tanto, la escuela, probablemente, proporciona a los niños la primera oportunidad de aprender sobre los principios de esta forma de regulación social (Rueter y Conger, 1995) al mismo tiempo que, la experiencia en la escuela, probablemente, configura su actitud hacia ella. La escuela, como afirman Garnefski y Okma (1996), proporciona a los alumnos un modelo del sistema burocrático y a la vez calibra su capacidad y disposición para acomodarse a sus exigencias.

Teniendo en cuenta las investigaciones de Emler, Ohana y Dickinson (1990) y Emler y Reicher (1995), es posible afirmar que la correlación entre actitudes hacia la escuela y actitudes hacia el sistema social, debe atribuirse al hecho de que la actividad educativa es la primera experiencia prolongada con una institución y, probablemente por ello, constituye la base para la comprensión de los otros sistemas burocráticos. Efectivamente, el profesor es la primera expresión de autoridad institucional con la cual la mayoría de los actores sociales desde la infancia hasta la adolescencia entra en relación.

En particular, durante la adolescencia, las actitudes hacia el sistema legal asumen una importancia mayor, porque la relación entre los individuos y los representantes del sistema legal se hace cada vez más frecuente y continuada. Son numerosos los trabajos que señalan que el vínculo y valoración positiva tanto de las figuras parentales como de los maestros y la escuela, se encuentran asociados negativamente con las conductas delictivas a lo largo de todo el desarrollo evolutivo del sujeto (Gottfredson y Hirschi, 1990; Thornberry, 1996). En la adolescencia, las conductas transgresoras son consideradas por numerosos autores como reflejo del tipo de acomodación que el adolescente hace a la autoridad formal en una etapa de la vida en la que adquirir una determinada orientación hacia los sistemas institucionales es un componente importante de este período evolutivo (Emler y Reicher, 1995; Molpeceres y col., 1999). Una variable importante en la configuración de las actitudes es la relación con los pares o iguales. Durante la adolescencia, efectivamente, el grupo de pares juega un papel fundamental como punto de referencia normativo tanto en el proceso de elaboración del conocimiento social como en el proceso de consolidación de la identidad (Palmonari y col., 1989, 1992; Musitu y col., 2001).

Para aquellos autores integrados en la perspectiva transitoria tales como Emler, este tipo de delincuencia debe interpretarse en términos de manejo de la reputación. Es decir, no se debe principalmente a ningún tipo de déficit por parte del sujeto delincuente o violento, sino que constituye una opción deliberada por un tipo de identidad social alternativa, construida en oposición al sistema “legal-racional” o burocrático que informa la mayoría de las instituciones sociales en nuestras sociedades. Esta identidad, cuyas bases se construyen durante los años de escolarización, y que se expresa también en una concepción muy negativa de la ley y la autoridad formal, se construye colectivamente en los grupos de iguales, y también por medio de la acumulación de la información acerca del sujeto que circula en su entorno familiar, social o comunidad –es decir, por medio de la reputación que el sujeto adquiere–; mantener o manejar esa reputación ante los auditorios que para él son salientes o significativos va a constituir la meta social fundamental de las actividades delictivas y violentas del adolescente.

4.4. *La trayectoria persistente*

Sin embargo, también es verdad que numerosos adolescentes –más los chicos que las chicas– manifiestan ya conductas delictivas en un momento más temprano de la vida –*trayectoria persistente*–, agravándose estas conductas en la adolescencia y en la edad adulta (Farrington y col., 1990). En esta línea, son numerosos los investigadores del comportamiento delictivo y violento que señalan que la violencia es una característica profundamente *persistente* y *crónica* de determinados individuos de todas las edades (Caspi y col., 1990; Farrington y col., 1990; Smetana y Bitz, 1996). En el marco de esta trayectoria persistente, sin duda alguna la de más

tradicción y volumen de investigación, hay una gran coincidencia en los investigadores sociales preocupados por la delincuencia juvenil en la idea de que la raíz de las conductas delictivas se encuentra fundamentalmente, no exclusivamente, dentro de la familia. Posiblemente, la teoría que mejor nos ayude a comprender la influencia de la familia en la conducta delictiva y violenta del adolescente sea la teoría social cognitiva (Muuss, 1988; King y col., 1995). Este acercamiento subraya la importancia del aprendizaje observacional, modelado e imitación en el desarrollo psicosocial de los seres humanos. Desde esta teoría se considera que los adolescentes aprenden diferentes conductas identificándose con otros significativos, tales como padres e iguales. Krohn y colaboradores (1992) investigaron en una muestra de adolescentes las relaciones existentes entre percepción de los padres y cómo interactúan los miembros de la familia, y la delincuencia oficial y autoinformada, y comprobaron que tanto las medidas de los procesos de socialización parental como del funcionamiento familiar, contribuían de forma independiente y significativa en la explicación de la conducta delictiva (Musitu y col., 2001).

También, se ha constatado que los grupos de delinquentes perciben que sus familias son considerablemente menos cohesivas, menos expresivas, y que tienen niveles más bajos de independencia entre sus miembros que los adolescentes de los grupos control. Los adolescentes delinquentes también perciben que sus familias tienen niveles más altos de control y que participan menos en actividades sociales y recreativas que otras familias sin esos problemas (Bischof y col., 1995; Tremblay y col., 1995). Igualmente, la comunicación negativa con los padres se ha constatado que está significativamente relacionada con la violencia interpersonal autoinformada en adolescentes varones (Heavem, 1994; Oyserman y Saltz, 1993; Scannapieco, 1993; Masselam, Marcus y Stunkard, 1990; Morrison y Zeltin, 1992), y que los muchachos delinquentes reciben menos alabanzas y elogios de su madre y padre que los no delinquentes (Cortes y Gati, 1992; Conger y col., 1995; Hendry y col., 1996).

Junto con la familia, la escuela, como ya he subrayado anteriormente, es el otro gran contexto del desarrollo del niño y adolescente. Cuando niños y adolescentes cruzan el umbral de la puerta de la escuela e instituto llevan consigo un amplio repertorio de creencias y conductas internalizadas. Así, las experiencias negativas de los niños y adolescentes en el hogar también chocan con el contexto escolar. Patterson y colaboradores han mostrado cómo los patrones de conducta antisocial aprendidos en el hogar interfieren en el aprendizaje en el contexto escolar y en las relaciones positivas con los iguales (Patterson y col., 1989, 1992). Esta secuencia evolutiva fue contrastada por Dishion (1990) que constató que unas relaciones parentales negativas se relacionaban con la conducta agresiva, que era, a su vez, un obstructor del logro académico. En el caso de los alumnos problemáticos y con graves problemas de conducta se observa que tienen serias dificultades en las interacciones con sus iguales (Dodge, 1983; Guerra y Slaby, 1990;

Tremblay y col., 1995), y muy pobre rendimiento escolar, hasta el punto que se considera que un 82% o son repetidores o no acaban el ciclo completo de la escolaridad (Dishion y col., 1994).

Normalmente, la conducta violenta y delictiva de algunos de los alumnos en el centro educativo provoca percepciones e interacciones sociales negativas con sus iguales y profesores. También, el incremento de problemas de aprendizaje y con los iguales, puede potenciar, a su vez, posteriores fracasos académicos y, de esta manera, acelerar la desviación. Este proceso de desarrollo se ha identificado en la investigación longitudinal mostrando que la agresión preadolescente hacia los iguales predice suspensiones escolares, abandono temprano de la escuela y experiencias con la policía y la justicia (Kupersmidt y Coie, 1990). La importancia de las relaciones con los iguales en el ajuste subsecuente se ha ilustrado con claridad en una revisión de Parker y Asher (1987). Postulan un modelo causal en el que la conducta desviante, tal como la violencia, provoca una pobre aceptación de los iguales, lo que a su vez conduce a posteriores desarrollos de las conductas desviantes y a la asociación con los iguales desviantes (Cairns y col., 1988). Normalmente, los niños que son rechazados por el grupo más amplio de pares reaccionan asociándose con otros que, como ellos mismos, manifiestan generalmente tendencias antisociales. En esta asociación subyace la base de la conducta violenta y delictiva, en la medida en que los niños desviantes definen y crean entre ellos sus propios códigos y normas y refuerzan sus propias conductas. Las habilidades antisociales son aplaudidas y aprobadas, y la probabilidad de que la desviación se agrave se incrementa. Recientemente, Díaz Aguado (1996) y Fernández (1998) observan que un grave problema de los jóvenes violentos es su incapacidad para evaluar las consecuencias de sus actos, para activar sus procesos empáticos y para adoptar perspectivas diferentes a la propia.

En general, existe una tendencia en los niños violentos y, normalmente, rechazados, a asociarse cada vez menos con compañeros más populares y hábiles del grupo social y cada vez más con otros compañeros rechazados (Cairns y Cairns, 1991). Los alumnos violentos se asocian con iguales que los aceptan y que son como ellos, en términos de conducta, valores y actitudes (Hymel, Wagner y Butler, 1999). Como tal, se convierten en miembros del "outgroup" más que del "ingroup" y sus experiencias de socialización se desequilibran en la dirección de las conductas negativas. Dentro de estos grupos sociales nuevamente formados, los alumnos violentos tienen pocas oportunidades para las interacciones positivas con los iguales que se presume que juegan un importante rol en el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas. Esta oportunidad limitada para las interacciones positivas con los iguales sitúa a los alumnos con graves problemas de conducta, en el riesgo de continuar aprendiendo y utilizando conductas agresivas (Parker y Asher, 1987). Este grupo de iguales con problemas de integración se presume que ofrece una base de entrenamiento para la expresión de conductas delictivas y el consumo de

alcohol y drogas (Patterson y col., 1992). Numerosos estudios apoyan el vínculo entre clima familiar, implicación con los iguales antisociales y delincuencia (Hymel y col., 1999; Dishion y col., 1994). En análisis longitudinales que comparan a adultos violentos y no violentos, se observa que la implicación del adolescente en grupos de violencia y delictivos se relaciona con conductas antisociales cuando son adultos (Farrington, 1991).

Si asumimos en su integridad estas dos reflexiones teóricas, *la transitoria y la persistente*, tendríamos que asumir que las conductas delictivas y violentas en la adolescencia son, o bien parte integrante de la búsqueda de consolidación de la identidad y autonomía del adolescente, o bien, el resultado de un proceso previo, centrado, fundamentalmente, en las relaciones familiares y en la interacción de éstas con la escuela. Estas dos orientaciones, aparentemente irreconciliables, creemos que no lo son tanto. Se trata más bien, de diferenciar con rigor qué variables en la explicación de la conducta delictiva transitoria y persistente son comunes y el poder explicativo de cada una de ellas. Que existen puntos comunes, no hay duda. No es fácil asumir que la conducta delictiva y violenta en la adolescencia sea parte de un proceso normal, o como parte de la consolidación de la identidad cuando se constata que los actos delictivos severos cometidos por los adolescentes en los centros educativos en nuestro país es cada vez mayor y de efectos más perjudiciales. Entonces, ¿qué explica que unos adolescentes se comprometan en actos delictivos como apuntan los trabajos previos, para reafirmar o, posiblemente, construir su identidad, mientras que otros, una gran mayoría, no lo hagan? La otra pregunta que nos tendríamos que hacer es la siguiente ¿cuántos de los adolescentes con problemas de conducta delictiva se sitúan en una trayectoria transitoria, y cuántos en una trayectoria persistente? Y, finalmente, ¿qué comunalidades y diferencias existen en ambas orientaciones en la explicación de la conducta delictiva y violenta en la adolescencia? Estas son justamente preguntas para las que no tengo respuesta, y son, sin duda, importantes desafíos para la investigación futura. En este sentido, hemos constatado, probablemente, como comentábamos anteriormente, porque es todavía un problema relativamente nuevo, que no hay trabajos en los que se consideren conjuntamente los aspectos relacionados con el sistema familiar y los sistemas de regulación social como escuelas e institutos. Por otra parte, he observado que son muy pocos los trabajos que integren ambas orientaciones en la explicación de la conducta delictiva y violenta en la adolescencia. Mas bien, las investigaciones han sido fragmentadas y las propuestas de intervención se han centrado, o bien en la familia, o bien en la escuela, con lo cual se observa en ellas altos niveles de incertidumbre, probablemente porque se desconocen las interacciones de las variables más relevantes que se proponen desde cada uno de esos ámbitos y su peso en la explicación de la conducta violenta en los centros educativos y, sobre las que, en principio, habría que hacer una mayor incidencia.

5. Ideas para mejorar la convivencia

En opinión de Olweus (1998), el primer paso para solucionar los problemas de violencia en las aulas es tomar conciencia de su importancia e implicarse activamente en el mismo profesores y padres, un ideal, no hay duda, pero no un imposible. En el ámbito escolar, tanto Olweus (1998) como Aronson (2000), consideran que *la tolerancia de este tipo de conductas* es un factor que, si no las genera, desde luego sí contribuye a que se perpetúen. En este sentido, muchas personas (padres y profesores) parecen mantener la creencia implícita de que las burlas, empujones, acosos, intimidaciones, pequeños hurtos, etc. entre alumnos son parte natural del desarrollo de niños y adolescentes. Una especie de “prueba de madurez” (casi un rito iniciático) que deben superar. Desde esta consideración, los chicos y chicas, como parte de su desarrollo, deben también aprender a arreglárselas por sí mismos en estas situaciones que, evidentemente, se perciben como inevitables. Sin embargo, las consecuencias de estas manifestaciones pueden ser muy serias, tanto para la víctima (que puede no ser capaz de solucionar el problema y, en todo caso, sufre el malestar emocional, la humillación y las burlas) como para el agresor (que con el tiempo puede ir perdiendo el apoyo y admiración de su grupo, al tiempo que ha integrado la agresión como parte de su comportamiento habitual). Las burlas, las humillaciones y el sentimiento de exclusión en el centro educativo, no son ni naturales ni inevitables.

5.1. La cooperación y la empatía

Probablemente, la *cooperación* y la *empatía* son los dos elementos, indudablemente que no son los únicos, que más pueden ayudar a mejorar la integración social de los alumnos con dificultades sociales y emocionales. Son, también, dos recursos muy útiles para favorecer el entendimiento en el caso de personas o grupos enfrentados. Además, estos dos recursos están íntimamente ligados entre sí puesto que la cooperación conlleva también el desarrollo de la empatía. También, son dos recursos que se deben potenciar en la vida familiar, para lo cual deben integrarse plenamente en su funcionamiento y en los procesos de socialización.

En cuanto a la utilización de la cooperación como estrategia para mejorar las relaciones entre alumnos enfrentados, este procedimiento ya había sido utilizado con anterioridad por Sherif (1961). Este psicólogo social había creado una situación de conflicto entre dos grupos de chicos que participaban en unos campamentos de verano. Los grupos se habían formado ese verano, es decir, no existían como tales previamente; pero, a partir de algunas situaciones de clara competitividad y de la distribución desigual de los recursos, Sherif había generado entre ellos una situación de claro enfrentamiento. En estas condiciones, y en vista de que la hostilidad entre los dos grupos era cada vez mayor, Sherif se planteó disminuir el conflicto intergrupal a través de la creación de situaciones en las que los dos

grupos enfrentados debieran colaborar para conseguir una meta común deseada por ambos. Así, por ejemplo, se planteó una “hipotética avería” en el autobús en que los dos grupos de chicos viajaban, siendo la única solución posible para poder continuar el viaje que todos juntos empujaran. Mediante situaciones de este tipo, en las que la única forma de conseguir objetivos deseados era que todos los miembros de los dos grupos trabajaran y colaboraran juntos, el enfrentamiento existente se eliminó.

También, en el ámbito de la pedagogía debe reconocerse la existencia de una cierta tradición de trabajo en grupo de forma cooperativa y, por tanto, no podemos decir que la cooperación constituya una novedad. Sin embargo, sí es cierto que estos métodos de aprendizaje han estado un tanto relegados, debido al predominio de los métodos competitivos e individualistas, y que únicamente han comenzado a recibir una mayor atención a partir de los años 70. A partir de esta década, los trabajos e investigaciones de Aronson (1978), junto con los de Johnson y Johnson (1975) y Slavin (1983, 1986), han comenzado a reavivar el interés por esta metodología didáctica. En estos trabajos, se constata la utilidad que el aprendizaje cooperativo tiene, no sólo para potenciar el rendimiento, el razonamiento y el desarrollo cognitivo de los alumnos, sino sobre todo, para favorecer sus relaciones interpersonales.

En este sentido, Aronson y colaboradores (1978) aplicaron un sistema muy parecido al utilizado por Sherif para favorecer la política educativa contraria a la segregación racial. En el método propuesto por Aronson, y conocido como técnica del rompecabezas, los estudiantes trabajan en grupos formados por estudiantes de diferentes culturas y grupos raciales para conseguir una meta común. La meta a conseguir es un determinado conocimiento académico, que sólo puede ser alcanzado si colaboran y cooperan entre sí. Cada uno de los miembros del grupo conoce una parte de la información que todo el grupo necesita y, por tanto, el resto de integrantes del grupo deben escuchar sus explicaciones. En cierto modo, cada miembro del grupo es (o tiene) una parte del “rompecabezas” y todas las piezas son necesarias para completarlo.

Como puede deducirse de lo expuesto, el “trabajo cooperativo”, aunque parecido, no es idéntico al “trabajo en grupos”. En general, podemos señalar las *siguientes características como definitorias* del aprendizaje cooperativo:

1) Es necesario que exista *interdependencia positiva* entre los miembros del grupo. En otras palabras, es necesario que dependan unos de otros (por ejemplo, teniendo cada uno parte de la información o de los materiales) para que necesariamente tengan que participar todos y colaborar todos.

2) Como consecuencia de la anterior característica, existe una *responsabilidad individual*, es decir, ningún miembro del grupo debe dejar de hacer su aportación puesto que todas son necesarias. Los miembros del grupo no pueden, por tanto, excluir a nadie y todos asumen que son, en parte, responsables del resultado.

3) Puesto que todos deben participar y colaborar, deben aprender a *desarrollar habilidades cooperativas*. Entre estas, por ejemplo, escuchar atentamente a los compañeros, guardar turnos de palabra, desarrollar funciones de coordinación, o entender y apoyar a los demás.

4) Evidentemente, la *interacción cara a cara* es una condición indispensable para realizar las tareas de aprendizaje cooperativo.

En cuanto a los efectos positivos del aprendizaje cooperativo, siguiendo a Ovejero (1990), podemos señalar los siguientes: un *incremento en el rendimiento académico* de los alumnos (especialmente, de aquellos con más dificultades) puesto que todos se implican en el proceso de aprendizaje y se perciben como elementos necesarios en su grupo; una *mejora en el desarrollo cognitivo* de todos los alumnos, al generarse dentro del grupo mayor intercambio de opiniones y al tener que pensar los alumnos en un mayor número de razonamientos y argumentaciones con las que explicar a sus compañeros su parte de la información; un *incremento en las conductas altruistas y de ayuda*, puesto que es más eficaz para el grupo ayudar a sus miembros que tienen más dificultades para expresarse que tratar de sabotear sus aportaciones (se necesita la contribución de todos); unas *actitudes más favorables hacia la escuela y el aprendizaje*, al incrementarse su participación y su integración en el aula; una mejora importante en la integración social de todos los alumnos, puesto que todos se integran y colaboran con otros compañeros; y, una *potenciación de la autoestima*, como consecuencia de la mayor aceptación que perciben de sus compañeros, y también al incrementarse sus posibilidades de éxito académico.

Evidentemente, la consecución de estos efectos positivos requiere que se cumplan las condiciones previas que hemos señalado, y también que esta metodología se aplique durante un cierto tiempo (al menos, un curso académico). En estos casos, los citados efectos positivos comienzan a observarse, como los demuestran, por ejemplo, las investigaciones e intervenciones que Díaz-Aguado (1994) lleva realizando en nuestro país desde hace bastantes años. Esta psicóloga ha demostrado la utilidad que el aprendizaje cooperativo tiene como estrategia potenciadora de la integración escolar de alumnos de otras culturas.

El aprendizaje cooperativo, como ya hemos señalado, favorece el desarrollo cognitivo de los alumnos, puesto que en el grupo los alumnos escuchan un mayor número de razonamientos por parte de sus compañeros, y ellos mismos deben esforzarse más por explicar a sus compañeros aquella parte del material que les corresponde. El mayor intercambio de ideas y la mayor calidad de los razonamientos que se producen en el grupo cooperativo favorece, indudablemente, el desarrollo intelectual de los alumnos. Sin embargo, ¿por qué el aprendizaje cooperativo favorece la integración social de todos los alumnos? La respuesta a esta pregunta parece encontrarse, básicamente, en la empatía.

La empatía es el proceso a través del cual tratamos de situarnos en el lugar de otra persona para entender su perspectiva y comprender sus

sentimientos. Muchas veces, cuando juzgamos apresuradamente a otra persona, o más aún, cuando se convierte en el objetivo de nuestras agresiones (físicas o verbales), estamos olvidando sus sentimientos. Cuando somos capaces de entender la realidad desde el punto de vista de la otra persona, es mucho menos probable que se produzca la agresión. En las situaciones de aprendizaje cooperativo, puesto que los alumnos interactúan cara a cara con sus compañeros, se incrementa su conocimiento mutuo y, sobre todo, durante el proceso de mutuas explicaciones los alumnos se esfuerzan por ponerse en lugar de sus compañeros.

Así, cuando son ellos los que realizan las explicaciones, si desean que sus compañeros les entiendan, estarán atentos a los distintos elementos de comunicación no verbal (mirada atenta o distraída, signos de asentir con la cabeza, etc.) que puedan indicarles si sus compañeros entienden o no sus argumentos, opiniones o comentarios. Igualmente, cuando son ellos los que están atentos a las aportaciones de otros miembros del grupo, si desean entender con exactitud lo que tratan de comunicarles, se esforzarán por comprender a los demás (su lenguaje, sus expresiones, etc.). De esta forma, cuando, por ejemplo, en un grupo de aprendizaje cooperativo hay alumnos que pertenecen a otras culturas y que no conocen bien el idioma mayoritario en el aula, los miembros del grupo se esfuerzan por tratar de entender que palabra o expresión es la que está tratando de expresar su compañero. A diferencia de las situaciones competitivas, en las que estos chicos serían, probablemente, objeto de burla, cuando los alumnos están cooperando, estos chicos reciben mayor atención, comprensión y apoyo de sus compañeros (Cava y Musitu, 2002).

La empatía es un instrumento muy útil en los grupos cooperativos, puesto que mejora su funcionamiento y su eficacia y, por tanto, una forma de favorecer el desarrollo de la empatía entre los alumnos es realizar con ellos tareas de aprendizaje cooperativo; lo cual no significa que éste sea el único medio posible. Normalmente, este recurso tiene sus raíces en el funcionamiento familiar y, más concretamente, en las prácticas de socialización. Esta suficientemente demostrado que este recurso se potencia con las prácticas de socialización indulgentes e inductivas, y se obstruye su desarrollo con las prácticas coercitivas y violentas y con las prácticas negligentes (Ver Musitu y García, 2001, para una revisión).

La empatía, entendida como la capacidad de percibir y comprender los sentimientos de los demás, es un aspecto que Goleman (1996) considera crucial dentro de la Inteligencia Emocional. Desde esta perspectiva, nuestra capacidad de adaptación al entorno social resulta altamente favorecida cuando somos capaces de analizar y comprender nuestros sentimientos y también de captar los de los demás. La capacidad de comprender adecuadamente los resultados que nuestra conducta, comentarios o silencios tienen en los demás (si molestan o agradan), de saber captar cuando alguien cercano a nosotros necesita ayuda, o cuando se encuentra triste o tiene una preocupación, nos ayuda a mejorar nuestras relaciones interpersonales y constituye una aprendizaje de gran utilidad para todos los hijos y alumnos,

tanto para aquellos que tienen dificultades de adaptación social como para los que se encuentran integrados en el aula.

Creo que es de interés resaltar que la emoción no es la antítesis de la razón sino un aspecto esencial de ella. Eisner (1991) ha defendido la empatía como componente importante del conocimiento. Code (1991) señala que, a pesar de que la emoción sea el aspecto de la subjetividad que más recelos despierta en las teorías objetivistas del conocimiento, es un componente esencial de este. Normalmente, las emociones que no asociamos con el conocimiento, como el amor o la empatía, pueden constituir, en muchos casos, una indagación epistémica (Jagger, 1989:162). Como afirma Monteath (1999), si analizamos el mundo humano, el no humano e incluso el inanimado con amor y empatía, descubriremos cosas muy distintas de las que descubriríamos si nos acercáramos a esos mundos y a los entes que los habitan con una actitud fría y distante (p.230).

Para finalizar, es cierto que la escuela no debería ser el único lugar en el que estos recursos se potencien e, indudablemente, lo ideal sería que el entorno familiar, junto con el escolar, favoreciera el desarrollo de todos estos recursos en niños y adolescentes. Sin embargo, como señala Garbarino (1999), el hecho de que la escuela no sea el único agente socializador y que esta situación ideal no siempre se produzca, no implica que estos temas dejen automáticamente de ser un “asunto de la escuela”. Se trata, desde luego, de un asunto de todos, también del centro educativo. Además, el desarrollo de este tipo de habilidades en los alumnos, no debe significar un abandono de los contenidos curriculares, o tener que elegir entre una u otra cuestión. Ambas metas pueden compatibilizarse, siempre y cuando se modifiquen algunas metodologías didácticas y, desde luego, el clima y la cultura del centro. Si a este ideal, pero no creo que sea un imposible, añadimos el compromiso de la familia para cooperar con la escuela, implicándose en mejorar su funcionamiento y sus prácticas de socialización, es muy probable que hoy no estaríamos tan preocupados por el tema de la violencia en las escuelas. Nos preocuparían otras cosas, desde luego, pero no la violencia.

Referencias bibliográficas

- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. México: Taurus.
- Arnett, J.J. (1999). Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 617-628.
- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Aronson, E. (2000). *Nobody left to hate*. New York: Freeman.
- Aronson, E., Blaney, N., Sikes, J., Stephan, C. y Snapp, M. (1978). The jigsaw classroom. Beverly Hills, CA: Sage.
- Bischof, G.P., Stith, S.M. y Whitney, M.L. (1995). Family environments of adolescent sex offenders and other juvenile delinquents. *Adolescence*, 30, 157-170.
- Cairns, R.B. y Cairns, B.D. (1991). Social cognition and social networks: A developmental perspective. In D.J. Pepler y K.H. Rubin (Eds.), *The*

- developmental and treatment of childhood aggression* (pp. 249-278). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D., Neckerman, H.J., Gest, S.D., Ferguson, L.L. y Garipey, J.L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection. *Developmental Psychology*, 24, 815-826.
- Caspi, A., Elder, G.H. y Bem, D.J. (1990). Moving against the world: Life course patterns of explosive children. *Developmental Psychology*, 23, 308-313.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2002). *Programa de convivencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cernkovich, S.A. y Giordano, P.C. (1979). Family relationships and delinquency. *Criminology*, 25, 295-319.
- Code, I. (1991). *What can she know? Feminist theory and the construction of knowledge*. Ithaca, NJ: Cornell University Press.
- Compas, B.E., Hinden, B.R., y Gerhardt, C.A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293.
- Conger, R.D., Patterson, G.R. y Ge, X. (1995). It takes two to replicate: A mediational model for the impact of parents' stress on adolescent adjustment. *Child Development*, 66, 80-97.
- Cortes, J. y Gatti, F. (1992). *Delinquency and crime: A biopsychosocial approach*. New York: Seminar Press.
- Díaz Aguado, M.J. (1996). *Escuela y tolerancia*. 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.
- Dishion, T.J. (1990). The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development*, 61, 874-892.
- Dishion, T.J., Patterson, G.R. y Griesler, P.C. (1994). Peer adaptations in the development of antisocial behavior: A confluence model. Im L.R. Huesmann (Ed.), *Current perspectives on aggressive behavior* (pp. 61-95). New York: Plenum.
- Dodge, K.A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.
- Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell Pub.
- Emler, N., Ohana, 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.
- Farrington, D.P. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later life outcomes. In D. J. Pepler y K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Farrington, D.P., Loeber, R. Y Van Kammen, W.B. (1990). Long-term criminal outcomes of hyperactivity-impulsivity, attention deficit and conduct problems in childhood. In L.N. Robins y M. Rutter (Eds.), *Straight and devious pathways to adulthood* (pp. 62-81). New York: Cambridge University Press.
- Fernandez, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.

- Garbarino, J. (1999). *Lost boys: Why our sons turn violent and how we can save them*. New York: Free Press.
- 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.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gottfredson, M.R. y Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Guerra, N.G. y Slaby, R.G. (1990). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: II. Intervention. *Dev. Psychol.*, 26, 269-277.
- Heavem, P.C.L. (1994). *Contemporary adolescence: A social psychological approach*. Australia: MacMillan Education.
- Heavem, P.C.L. (1994). Family of origin, personality, and self-reported delinquency. *Journal of Adolescence*, 17, 445-449.
- Hendry, L.B., Glendinning, A. y Shucksmith, J. (1996). Adolescent focal theories: Age-trends in developmental transition. *Journal of Adolescence*, 19, 307-320.
- Hymel, S., Wagner, E. y Butler, L.J. (1999). Reputational bias: View from the peer group. In S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 156-188). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Jagger, A.M. (1989). Love and knowledge: Emotion in feminist epistemology. En A.M. Jagger y S.R. Bordo (Eds.). *Gender/body/knowledge: Feminist reconstructions of being and knowing*. New Brunswick, NJ: Rutgers. 145-71.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1975). *Joining together: Group theory and group skills*. Englewood Cliff, N.J.: Prentice-Hall.
- King, C., Radpour, L., Naylor, N., Segal, H. y Jouriles, E. (1995). Parents' marital functioning and adolescent psychopathology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 749-753.
- Krohn, M.D., Stern, S.B., Thornberry, T.P. y Jang, S.J. (1992). The measurement of family process variables: The effect of adolescent and parent perceptions of family life on delinquent behaviour. *Journal of Quantitative Criminology*, 8, 287-315.
- 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.
- Loscertales, F. y Nuñez, T. (2001). *Violencia en las aulas*. Barcelona: Octaedro.
- MacDonald, I.M. (1999). Una lente de ampliación: La violencia de la escuela vista por el alumno. En J. Ross y A. Watkinson (Eds.). *La violencia en el sistema educativo*. Madrid: La Muralla. 129-142.
- Masselam, V.S., Marcus, R.F. y Stunkard, C.L. (1990) Parent-adolescent communication, family functioning, and school performance. *Adolescence*, 25, 725-737.
- Moffitt, T.E. (1993). The neuropsychology of conduct disorder. *Developmental and Psychopathology*, 5, 135-151.
- Molpeceres, M.A., Llinares, L. y Bernad J.C. (1999). La percepción de las figuras de autoridad formales e informales y la inclinación a la conducta delictiva en la adolescencia: Un análisis preliminar de sus relaciones. *Intervención Psicosocial*, 8, 3, 349-367.
- Monteath, S. (1999). El espíritu de los hombres y la materia de las mujeres: Ahondar en las raíces de las epistemologías androcéntricas. En J. Ross y A.

- Watkinson (Eds.). *La violencia en el sistema educativo*. Madrid: La Muralla. 217-236.
- Morrison, G. y Zeltin, A. (1992). Family profiles of adaptability, cohesion, and communication for learning in handicapped and nonhandicapped adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 229-240.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. y García, F. (2001). ESPA29. *Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia*. Madrid: TEA.
- Musitu, G.; Buelga, S.; Lila, M.S. & Cava, M.J. (2001). *Familia y Adolescencia: Análisis de un modelo de intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Muuss, R. (1988). *Theories of adolescence*, 5th Edn. New York: Randon House.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313. MEC.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Oyserman, D. y Saltz, E. (1993). Competence, delinquency, and attempts to attain possible selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 360-374.
- Palmonari, A., Pombeni, M.L. y Kirchler, E. (1989). Peer-groups and evolution of the self-system in adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 3-15.
- Palmonari, A., Pombeni, M.L. y Kirchler, E. (1992). Evolution of the self-concept in adolescence and social categorization processes. *European Review of Social Psychology*, 3, 10, 285-308.
- 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.
- Parker, J.G. y Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children "at risk"? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Patterson, G.R., DeBaryshe, B.D. y Ramsay, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-355.
- Patterson, G.R., Reid, J.B. y Dishion, T.J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart y Winston (trad. cast.: *Pigmalion en la escuela*. Madrid: Marova. 1980).
- Ross, J. (1999). Escuelas, complicidad y fuentes de la violencia. En J. Ross y A. Watkinson (Eds.). *La violencia en el sistema educativo*. Madrid: La Muralla. 14-47.
- Ross, J. y Watkinson, A. (1999). *La violencia en el sistema educativo*. Madrid: La Muralla.
- Rueter, M.A. y Conger, R.D. (1995). Antecedents of parent-adolescent disagreements. *Journal of Marriage and the Family*, 57, May, 435-448.
- Scannapieco, M. (1993). The importance of family functioning to prevention of placement: A study of family preservation services. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 10, 509- 520.
- Sherif, M., Harvey, O.J., White, B.J., Hood, W. y Sherif, C. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The Robbers Cave experiment*. Norma, OK: University of Oklahoma Institute of Intergroup Relations.
- Slavin, R.E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.

- Slavin, R.E. (1986). Cooperative learning: Engineering social psychology in the classroom. En R.S. Feldman (Ed.), *The social psychology of education: Current research and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smetana, J.G. y Bitz, B. (1996). Adolescents' conceptions of teachers' authority and their relations to rule violations in school. *Child Development*, 67, 1153-1172.
- Tremblay, R.E., Pagani-Kurtz, L., Masse, L.C., Vitaro, F. y Pihl, R.Q. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: its impact through mid-adolescence. *J. Consult. Clin. Psychol.*, 63, 560-568.
- Veiga, F. (1999). *Indisciplina e violência na escola*. Coimbra: Almedina.
- Villanueva Fernández, C. (1998). *Jóvenes violentos*. Barcelona: Icaria.