



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
PSICOLOGÍA SOCIAL Y AMBIENTAL**

**CONDUCTAS PARENTALES Y PROBLEMAS DE CONDUCTA EN
LA ESCUELA SECUNDARIA: LA PERSPECTIVA DE LOS
ADOLESCENTES**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN PSICOLOGÍA
PRESENTA**

VERÓNICA IVONNE PAQUENTIN FALCÓN

JURADO DE EXAMEN DE GRADO

DIRECTORA: PATRICIA ANDRADE PALOS

**COMITÉ: Dra. Catalina Francisca González Forteza
Dr. Rolando Díaz Loving
Dr. Samuel Jurado Cárdenas
Dra. María Elena Rivera Heredia**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Con cariño a quienes, voluntaria o involuntariamente, han formado parte de este proyecto. Gracias por su confianza, apoyo, alicientes, paciencia, y sobre todo, por la espera.

ÍNDICE

RESUMEN	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN	3
I. PROBLEMAS DE CONDUCTA EN LA ESCUELA	
ANTECEDENTES	6
ALGUNOS DATOS SOBRE LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA EN LA ESCUELA	10
PROBLEMAS EXTERNALIZADOS	12
CORRELATOS DE LOS PROBLEMAS EXTERNALIZADOS	14
MODELOS EXPLICATIVOS DE LOS PROBLEMAS EXTERNALIZADOS	20
EVALUACIÓN DE LOS PROBLEMAS EXTERNALIZADOS	26
EVALUACIÓN DE LOS PROBLEMAS EXTERNALIZADOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR	32
CONSIDERACIONES GENERALES	34
II. CONDUCTAS PARENTALES Y PROBLEMAS DE CONDUCTA	
CONDUCTAS PARENTALES	36
DIMENSIONES DE LAS CONDUCTAS PARENTALES	39
EFECTOS DIRECTOS O INDIRECTOS	41
EFECTOS DIRECTOS	43
EFECTOS INDIRECTOS	44
CONDUCTAS PARENTALES Y PROBLEMAS EXTERNALIZADOS	48
EFECTOS DIFERENCIALES DE LAS CONDUCTAS PARENTALES DE LA MADRE Y DEL PADRE	54
CONSIDERACIONES GENERALES	58
III. VARIABLES INDIVIDUALES Y PROBLEMAS DE CONDUCTA	
EMPATÍA	60
EMPATÍA Y PROBLEMAS EXTERNALIZADOS	61
EMPATÍA Y CONDUCTAS PARENTALES	63
EMPATÍA, CONDUCTAS PARENTALES Y PROBLEMAS EXTERNALIZADOS	63
CONSIDERACIONES GENERALES	64
BÚSQUEDA DE SENSACIONES	65
BÚSQUEDA DE SENSACIONES Y PROBLEMAS EXTERNALIZADOS	66
BÚSQUEDA DE SENSACIONES Y CONDUCTAS PARENTALES	66
CONSIDERACIONES GENERALES	67

AUTOESTIMA	67
AUTOESTIMA Y PROBLEMAS EXTERNALIZADOS	68
AUTOESTIMA Y CONDUCTAS PARENTALES	71
AUTOESTIMA, CONDUCTAS PARENTALES Y PROBLEMAS EXTERNALIZADOS	74
CONSIDERACIONES GENERALES	75

AUTOCONTROL	75
AUTOCONTROL Y PROBLEMAS EXTERNALIZADOS	76
AUTOCONTROL Y CONDUCTAS PARENTALES	77
AUTOCONTROL, CONDUCTAS PARENTALES Y PROBLEMAS EXTERNALIZADOS	80
CONSIDERACIONES GENERALES	81

IV. INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL	83
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	83
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	83
HIPÓTESIS	83
DEFINICIÓN DE VARIABLES	85

MÉTODO	86
PARTICIPANTES	86
INSTRUMENTOS	87
PROCEDIMIENTO	93

RESULTADOS	94
------------	----

DISCUSIÓN	117
-----------	-----

REFERENCIAS	131
-------------	-----

ANEXOS	148
--------	-----

CONDUCTAS PARENTALES Y PROBLEMAS DE CONDUCTA EN LA ESCUELA SECUNDARIA: LA PERSPECTIVA DE LOS ADOLESCENTES

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue evaluar, desde la perspectiva de los adolescentes, los efectos directos e indirectos de las conductas maternas y paternas -apoyo, control restrictivo, imposición y control psicológico- en los problemas de conducta en la escuela secundaria. Las variables mediadoras incluidas en el análisis fueron: la empatía, la búsqueda de sensaciones, la autoestima y el autocontrol. Participaron 688 adolescentes de tres escuelas públicas del Distrito Federal, cuyas edades oscilaron entre 11 y 16 años. Los instrumentos utilizados para la evaluación de las conductas parentales y para las variables mediadoras han sido previamente validados en adolescentes mexicanos. La autora desarrolló una escala para la medición de los problemas de conducta en la escuela. Se empleó el análisis de ecuaciones estructurales. Se probaron seis modelos que distinguieron entre conductas maternas y paternas en función del sexo del adolescente. Se encontraron efectos directos e indirectos de las conductas parentales en los problemas de conducta en la escuela. Las dimensiones parentales sobresalientes fueron el apoyo y el control psicológico; las dimensiones mediadoras fueron la autoestima negativa, la seguridad en sí mismo, las emociones fuertes y la impulsividad.

Palabras clave: conductas parentales, problemas de conducta en la escuela, empatía, búsqueda de sensaciones, autoestima, autocontrol.

PARENTAL BEHAVIORS AND MIDDLE SCHOOL MISBEHAVIOR: ADOLESCENT'S PERSPECTIVE

ABSTRACT

The purpose of this research was to evaluate from the adolescent's perspective, the direct and indirect effects of maternal and paternal behaviors –support, restrictive control, imposition, and psychological control- resulting in conduct problems in middle school. Adolescent mediator variables considered were: empathy, sensation seeking, self-esteem, and self-control. The sampled consisted of 688 participants from three public middle schools in Mexico City; their ages ranged from 11 to 16 years. The instruments used to evaluate parental behaviors and adolescent mediator variables were previously validated for Mexican samples. The author developed a scale to measure adolescent misbehavior in school. Structural Equation Modeling was employed. Six models were tested in differentiating maternal and paternal behaviors according to adolescent gender. The findings suggested that parental behaviors, directly and indirectly, influenced school misbehavior. Parental behaviors that stood out were support and psychological control; mediator dimensions that stood out were negative self-esteem, self-confidence, strong emotions, and impulsivity.

Keywords: parental behavior, school misbehavior, empathy, sensation seeking, self-esteem, self-control.

INTRODUCCIÓN

Durante la adolescencia hay un rápido escalamiento en los diferentes tipos de conductas delictivas, no comunes en etapas del desarrollo previas, y que usualmente ocurren en contextos extrafamiliares (Feldman y Weinberger, 1994), tal es el caso de los problemas de conducta en la escuela (PCE). La delincuencia o el mal comportamiento escolar comprende conductas como saltarse clases, llegar tarde, ser suspendido, copiar en los exámenes, pintar las paredes de la escuela, pelear, acosar a los compañeros, victimizarlos o insultar al profesor. Aunque estas conductas no son necesariamente criminales, representan un rango de comportamientos que son disruptivos para el ambiente escolar. Limitar la atención a comportamientos exclusivamente criminales implicaría pasar por alto sus efectos en niños pequeños y otras conductas problemáticas de los adolescentes que no necesariamente son ilegales (Stewart, 2003).

Si se considera que los PCE son un factor de riesgo significativo para el desarrollo de conducta antisocial en la vida adulta tanto para los varones como para las mujeres (Schaefer, Petras, Jalongo, Masyn, Hubbard, Poduska y Kellam, 2006) resulta imprescindible conocer el desarrollo de la mala conducta escolar para incidir en su prevención y evitar dificultades más serias. A pesar del hecho de que el mal comportamiento en la escuela es un problema muy frecuente tanto para los adolescentes como para los docentes, y a pesar de sus consecuencias adversas, pocas investigaciones han examinado el rango de las conductas problemáticas de los estudiantes, sus antecedentes o sus consecuencias. Stewart (2003) destaca que los estudios sobre delincuencia y el vecindario han recibido gran cantidad de atención empírica mientras que el nivel escolar es uno de los ámbitos menos analizado, este descuido es desafortunado debido a que el ambiente escolar es uno de los ámbitos más importantes donde ocurre la socialización de los niños. Como Jenkins (1995) indica, después de la familia, la escuela es la institución social primaria que asume la responsabilidad de enseñar a los niños conductas sociales apropiadas mediante el proceso de enseñanza de habilidades educativas y valores sociales; con el ofrecimiento de recompensas y castigos las escuelas empoderan a los niños para ser adultos productivos y responsables. Entonces, como un instrumento de socialización, la escuela puede desempeñar un rol importante en la prevención de las conductas criminales al combatir la delincuencia en escenarios escolares.

Jessor y Jessor (1977) han argumentado la existencia de un síndrome subyacente y coherente que se manifiesta en varias conductas desviadas. Debido al número limitado de estudios que evalúan concretamente los PCE, la presente investigación considerará la mala conducta escolar como una variante más del síndrome del problema conductual e incluido en la categoría de problemas externalizados: los adolescentes que cometen actos violentos contra las personas o la propiedad, que están vinculados al uso ilegal de sustancias, que son sexualmente precoces o que tienen relaciones disruptivas en la escuela expresan dificultades vinculadas con problemas externalizados (Achenbach y Rescorla, 2001).

Recientemente Finn, Fisch y Scott (2008) ofrecieron evidencia de que los PCE como otras conductas antisociales co-ocurren con otros comportamientos desviados: el 34.2% de los estudiantes encuestados exhibieron más de un problema de conducta en la escuela.

Debido al incremento de una variedad de problemas conductuales durante la adolescencia la investigación se ha interesado en la relación entre éstos y su interacción con los procesos familiares. Paradójicamente, una adecuada comprensión de la asociación entre los factores familiares y los PCE puede residir parcialmente en la comprensión de las relaciones entre el mal comportamiento en la escuela y el desarrollo de la personalidad. Las diferencias individuales establecidas durante la infancia predicen fuertemente quiénes participarán en comportamientos inadecuados durante la adolescencia (Barber, 1992; Feldman y Weinberger, 1994). Quienes estén en mayor riesgo probablemente se involucrarán en un diverso y complejo conjunto de conductas problemáticas como las deficiencias escolares, actividad sexual temprana o deficientes relaciones con los pares (Donovan, Jessor y Costa, 1988).

Como Barber (1992) y Sobral, Romero, Luengo y Marzoa (2000) arguyen han existido pocos intentos por sintetizar los hallazgos vinculados al estudio del comportamiento de los adolescentes y el papel desempeñado por la familia en un modelo explicativo. Además la literatura relacionada con la socialización ha sido criticada por ser indiferente a las características individuales de los niños, por ejemplo Stewart (2003) destaca la necesidad de incluir en el estudio del mal comportamiento de los estudiantes los niveles tanto individual como el escolar. Esta negligencia es particularmente relevante si se considera la existencia de una vasta literatura sobre los correlatos individuales de los problemas conductuales. Algunos investigadores han evaluado las prácticas parentales y el impacto de la comunidad en la mala conducta estudiantil, mientras otros han identificado sus raíces en deficiencias constitutivas o problemas médicos o emocionales (Finn, Fisch y Scott, 2008), pero pocos estudios han intentado especificar las interacciones entre medidas del ambiente familiar y las diferencias individuales de los niños expuestos a estos ambientes (por ejemplo, Sobral et al., 2000). Antes de entender qué adolescentes están en riesgo de presentar determinados problemas necesitamos información sobre cómo los adolescentes varían individualmente en respuesta a sus ambientes familiares. Surge entonces la necesidad de evaluar diseños que simultáneamente analicen aspectos familiares e individuales con el propósito de identificar sus efectos tanto directos como indirectos (Barber, 1992; Belsky, 1981; Sobral et al., 2000). Por ello resulta preciso conocer si las conductas parentales pueden predecir que adolescentes se involucrarán en problemas externalizados. La presente investigación explora las trayectorias que vinculan las conductas parentales, tanto directa como indirectamente, con los problemas de conducta escolar de los adolescentes considerando como mediadores la empatía, la búsqueda de sensaciones, la autoestima y el autocontrol. Estas variables se seleccionaron debido a que la literatura internacional es clara en cuanto al vínculo de estas características individuales con la conducta antisocial, mientras que en la investigación

nacional es escasa la evidencia empírica al respecto. Además se incluye su análisis conjunto ya que en general se ha estudiado el efecto de cada una de estas variables de manera aislada en relación con la conducta antisocial. Se seleccionaron la empatía, la autoestima y la búsqueda de sensaciones con base en los hallazgos reportados por Contreras (2006), quien en su estudio con menores infractores de la Ciudad de México detectó que la falta de empatía y autoestima acompañadas de la búsqueda de sensaciones son predictores de la conducta antisocial. La inclusión del autocontrol como otra variable individual se sustenta en el hecho de que ésta se ha confirmado como un importante predictor de la conducta antisocial en todas sus variantes (Gottfredson y Hirschi, 1990).

El trabajo se integra por cuatro partes. En la primera se presentan los antecedentes y una perspectiva general de los problemas externalizados en general y de los PCE en particular, sus correlatos, modelos explicativos y métodos de evaluación. La segunda sección presenta la literatura relacionada con las conductas parentales y sus efectos directos e indirectos en los problemas externalizados. El tercer fragmento se dedica a las variables individuales: empatía, búsqueda de sensaciones, autoestima y autocontrol, se analiza su rol como mediadores entre las conductas parentales y los PCE. La parte final incluye la investigación: objetivos, planteamiento del problema, hipótesis, definición de variables, método, resultados y discusión.

CONDUCTAS PARENTALES Y PROBLEMAS DE CONDUCTA¹ EN LA ESCUELA SECUNDARIA: LA PERSPECTIVA DE LOS ADOLESCENTES

PROBLEMAS DE CONDUCTA EN LA ESCUELA

ANTECEDENTES

El ambiente escolar puede influir en el involucramiento en actividades prosociales durante la adolescencia si promueve el involucramiento y la cooperación. La cultura escolar refleja los valores, las creencias y las tradiciones que se han formado con el paso del tiempo (Barr y Higgins-D'Alessandro, 2007). Una cultura escolar positiva se caracteriza porque los maestros y los alumnos se cuidan y apoyan mutuamente, comparten valores, normas, objetivos y un sentido de pertenencia a la vez que participan e influyen en las decisiones grupales. Las escuelas y los salones de clase con tal sentido de atención por la comunidad parecen promover conductas prosociales en los niños. Un sentido de comunidad proviene de las conductas de los estudiantes que son influidas por las prácticas de enseñanza y la atmósfera del salón. Para construir un sentido de comunidad entre los estudiantes es crítico que los profesores estimulen la participación activa de los estudiantes y modelen conductas interpersonales positivas. Las actividades en clase como las estrategias de aprendizaje cooperativo que ocurren en un escenario abierto se relacionan consistentemente con la mejora en las relaciones interpersonales de los estudiantes y sentimientos más positivos entre ellos y al desarrollo de la ayuda como un valor normativo. Las percepciones de una cultura escolar positiva pueden proteger a los adolescentes de experimentar problemas emocionales y conductuales. La buena calidad de las relaciones con los compañeros de clase crea un sentido de conexión con la escuela. Así es probable que los estudiantes internalicen las expectativas prosociales de los pares (Barr y Higgins-D'Alessandro, 2007).

¿Pero qué ocurre cuando el ambiente escolar no es propicio para el desarrollo de los adolescentes? La escuela es el lugar en donde los adolescentes pasan la mayor parte de su día, juega un papel vital en la promoción del desarrollo emocional y psicológico de los niños. La investigación sugiere que puede ser un poderoso agente de socialización, particularmente para los adolescentes (Carlo, Fabes, Laible y Kupanoff, 1999; Contreras, 2006; Finn, Fisch y Scott, 2008; Jenkins, 1995). Además, las demandas intelectuales, sociales y emocionales de la vida escolar pueden estresar al adolescente y exceder sus recursos, bajo estas circunstancias se desarrollan respuestas de enfrentamiento inadaptadas (Williams y Kelly, 2005). La mala conducta escolar, como una variante de los problemas externalizados, puede implicar un

¹ Se emplean de forma intercambiable los términos problema de conducta, conducta problemática, problemas externalizados, problema conductual, mala conducta escolar.

alto grado de riesgo para desarrollar conductas delictivas o criminales en la adultez, además del hecho de que impide el desarrollo de relaciones armoniosas entre los profesores y compañeros, lo cual a su vez limita el desarrollo académico de los alumnos. Si consideramos, como plantean Rivera y Enriquez (2003), que una de las principales tareas del adolescente escolarizado de la Ciudad de México es precisamente el estudio, tanto asistir a clases como aprobar satisfactoriamente las asignaturas correspondientes, las problemáticas conductuales pueden tener como consecuencia un desempeño deficiente que a su vez puede generar situaciones de tensión que afecten la autoestima y el autoconcepto del adolescente, así como la relación con sus padres. Dirigir la atención hacia los estudiantes de secundaria es importante debido a que la investigación ha demostrado que la adolescencia es un periodo en el que los individuos son propensos a la actividad delictiva y enfrentan retos significativos para su desarrollo moral, social y psicológico (Stewart, 2003).

Contextualmente, los jóvenes se trasladan de salones con un solo profesor y autocontenidos a escuelas secundarias o preparatorias más flexibles y con varios profesores. Esto conduce a una reducción del apoyo y monitoreo de los padres y los maestros, además los jóvenes pasan más tiempo y tienen más influencia de los pares. Cuatro áreas esenciales son críticas para la adaptación exitosa del adolescente: 1) monitoreo padre/adulto y participación positiva, 2) afiliación e influencia de los pares, 3) logro académico y orientación hacia la escuela, y 4) cognición social y desarrollo de la identidad (Conduct Problem Prevention Research Group, 2000).

En las últimas décadas los incidentes violentos, el tráfico de drogas y los asesinatos ocurridos en diversas instituciones educativas del mundo han puesto en tela de juicio su seguridad y eficiencia en el cumplimiento de su objetivo. Los centros escolares se han convertido en lugares inseguros que ponen en riesgo tanto los procesos educativos como la salud y la integridad física de los alumnos. Este tipo de situaciones, si bien no son generalizadas, han suscitado preocupación entre las autoridades educativas y la necesidad de adoptar una serie de medidas preventivas con un enfoque formativo (Subsecretaría de Educación Básica, 2007). El brote de la alta visibilidad de la violencia en las escuelas en los últimos años ha conducido a una búsqueda intensiva de los precursores conductuales y emocionales que pueden permitir la predicción de los estudiantes que pueden estar en riesgo de cometer tales actos (Morrison y Skiba, 2001).

Las listas de malos comportamientos estudiantiles abundan en los textos sobre manejo de clases y en los códigos de conducta escolar que prescriben acciones disciplinarias. La mala conducta ocurrida en el salón, definida por los estudiantes, incluye: saltarse la clase o llegar tarde, abandonar sus asientos, hablar sin pedir turno o interrumpir las indicaciones, no seguir las instrucciones o terminar las actividades y hacer trampa en los exámenes; estos comportamientos son más evidentes para los profesores que para el resto del personal escolar. Estas conductas, a veces identificadas como indisciplina, interfieren con el funcionamiento ordinario de la clase y con el proceso de enseñanza

aprendizaje. El mal comportamiento fuera del salón de clases –robo, venta o uso de sustancias ilegales, peleas y victimización, vandalismo- son más evidentes para el personal administrativo de las escuelas (Finn, Fisch y Scott, 2008).

La mala conducta en la escuela puede ser perjudicial para el alumno si interfiere con el aprendizaje, decrementa las posibilidades de concluir sus estudios o reduce la posibilidad de ingresar o completar niveles de educación superiores. Los PCE también son dañinos para los profesores y los estudiantes si interrumpe la enseñanza y el funcionamiento normal de los salones. Finalmente, la mala conducta escolar es nociva para la escuela si crea una atmósfera de incomodidad o temor o si los administrativos dedican cantidades de tiempo desproporcionadas para tratar los problemas relacionados con la disciplina (Finn, Fisch y Scott, 2008). Todas las formas de conducta antisocial afectan la vida de los estudiantes a causa de que traspasan el espacio de otros alumnos, el tiempo del profesor cuando los incidentes requieren seguimiento y la obvia disrupción de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Glover, Gough, Johnson y Cartwright, 2000), por ejemplo Stewart (2003) destaca el hecho de que el desempeño escolar está vinculado con los problemas conductuales. Debe considerarse también la probabilidad de que los estudiantes que exhiben conducta antisocial en la escuela sean quienes con más probabilidad exhibirán estos comportamientos en el futuro y desarrollen patrones crónicos de indisciplina escolar y experimenten problemas de ajuste escolar (Morrison y Skiba, 2001).

Los objetivos de los profesores son la promoción del aprendizaje y el orden. Éste último puede lograrse y mantenerse a través del establecimiento de reglas y procedimientos que controlen el mal comportamiento y es fundamental para permitir el aprendizaje. Algunos docentes atribuyen su fracaso en la enseñanza al tiempo que dedican a atender problemas disciplinarios, cuando los maestros enfrentan altas incidencias de mal comportamiento se sienten fracasados, lo cual también puede contribuir al entorpecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje (Supaporn, 2000). Por ello es importante identificar los orígenes de la mala conducta escolar para diseñar estrategias que permitan a los docentes desempeñarse eficazmente en la promoción del aprendizaje.

Las inquietudes de la sociedad y del gobierno relacionadas con esta problemática deben ser atendidas desde el ámbito académico y profesional. Dada la naturaleza ecológica del fenómeno, la perspectiva psicosocial ofrece una alternativa para entender la problemática y ofrecer planes de prevención y tratamiento: la seguridad escolar requiere condiciones internas de la escuela tanto como del entorno inmediato; por lo tanto, su promoción implica la evaluación de aspectos personales, relaciones familiares, las historias de vida, la historia institucional, la ubicación geográfica de la escuela, los índices de delincuencia, violencia y adicciones en la comunidad circundante. Es por ello que la evaluación de los factores personales y familiares que inciden en el desarrollo de conductas problemáticas de los adolescentes en el contexto escolar resulta necesaria.

Si bien son pocos los estudios que han evaluado la mala conducta escolar cabe destacar sus hallazgos: Finn, Fisch y Scott (2008) al examinar las secuelas inmediatas y a largo plazo de la mala conducta escolar determinaron que el mal comportamiento de los estudiantes se relacionó con las calificaciones escolares, las puntuaciones de los exámenes y las incidencias de graduación y deserción; también con las posibilidades de entrar a un programa de educación media superior y concluirlo: los estudiantes con comportamientos adecuados es más probable que ingresen a la educación media superior en comparación con quienes exhibieron problemas de conducta.

Esta situación hace necesario entender porqué los jóvenes incurren en actos antisociales. Al parecer estas conductas no sólo se vinculan con la desventaja y la marginación, las nuevas formas de relación entre los jóvenes han favorecido la participación en conductas de riesgo a diferentes niveles. Es por ello que se debe profundizar en las nuevas formas de expresión de la conducta antisocial para revertir la tendencia al crecimiento de este tipo de comportamientos: los PCE constituyen una variante del comportamiento antisocial.

A la fecha, los investigadores se han centrado en las consecuencias de malas conductas en el salón de clases o en la escuela, sin embargo, han dedicado escasa atención a las semejanzas entre los comportamientos inadecuados o de las teorías que indican causas subyacentes comunes. Se ha comprobado que la mala conducta en el salón de clases está asociada con bajas calificaciones y deserción. El ausentismo tiene una clara conexión con los resultados escolares debido a que se pierden oportunidades de aprendizaje: existe una relación inversa entre ausentismo y logro; además quienes faltan con frecuencia a clase pueden involucrarse en un proceso de desvinculación escolar que conduzca a la deserción. El uso de alcohol y drogas se ha relacionado con un deficiente desempeño académico y deserción escolar, aunque la dirección de esta conexión necesita ser clarificada. La agresión física también se vincula con los resultados en la escuela pero esta relación generalmente se ha explicado mediante una tercera variable: los estudiantes que pelean pueden ser suspendidos o expulsados y estas medidas pueden conducir a la deserción. En cuanto al impacto en la adultez se ha determinado que la agresión entre los adolescentes se asocia con un deficiente logro académico y menos participación social en la adultez (Finn, Fisch y Scott, 2008).

A pesar de la importancia del mal comportamiento de los estudiantes para los educadores y sus consecuencias potencialmente adversas, pocos investigadores han documentado el rango de malas conductas escolares que ocurren comúnmente en el contexto educativo, ni sus antecedentes o consecuencias. Este estudio pretende atender esta omisión al evaluar si determinadas variables familiares e individuales pueden dar lugar a la mala conducta escolar, debido a que no es claro qué causa el mal comportamiento estudiantil es importante contar con el punto de vista de los alumnos.

ALGUNOS DATOS SOBRE LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA EN LA ESCUELA

Los estudiantes son tanto perpetradores como víctimas de la mala conducta escolar, y tanto los profesores como los alumnos pueden ser víctimas de estos problemas conductuales. Para las escuelas la delincuencia escolar plantea un reto vinculado con la dificultad de mantener la disciplina escolar. La opinión pública norteamericana ubica la disciplina escolar como el tercer gran problema que enfrentan las escuelas seguido de las peleas y el vandalismo (Jenkins, 1995).

El mal comportamiento escolar inicia antes de que los alumnos ingresen a la preparatoria y el mantenimiento de la disciplina es más problemático en la escuela secundaria, incluso se especula que los jóvenes problemáticos desertarán de la escuela antes de ingresar a la preparatoria. Los estudiantes de secundaria es más probable que sean víctimas del crimen y expresen más temor de ser atacados en el trayecto a la escuela o durante su estancia en ésta en comparación con los estudiantes de grados más avanzados, además debe recordarse que los años de secundaria son una época en que los adolescentes experimentan con el tabaco, el alcohol y las drogas ilegales (Jenkins, 1995), por ello el estudio de los problemas de conducta en la escuela secundaria resulta vital.

Las encuestas muestran que el mal comportamiento en las instituciones educativas quita valioso tiempo de las clases y es una fuente de estrés y distracción para los profesores y los administrativos. En una encuesta realizada a 805 miembros de la *American Federation of Teachers Union*, el 17% de los miembros reportaron que pierden 4 horas o más a la semana del tiempo de enseñanza a causa de los comportamientos disruptivos de los estudiantes; el 19% indicó que pierden de 2 a 3 horas por semana. Además los administrativos pueden dedicar un tiempo considerable a la disciplina de los estudiantes, el registro y reporte de la mala conducta escolar. Los problemas citados con más frecuencia fueron: llegar tarde (40%), faltar o volarse la clase (25%) y conflictos físicos entre los estudiantes (21%); el uso de alcohol fue uno de los problemas severos más frecuentemente indicados (Finn, Fisch y Scott, 2008). Los incidentes críticos que son abordados en el debate de la seguridad escolar son relativamente infrecuentes: uso de drogas (9%), pandillerismo (5%), posesión de armas (2%), y abuso físico hacia los profesores (2%) (Morrison y Skiba, 2001).

Para examinar las secuelas inmediatas y a largo plazo de la mala conducta escolar Finn, Fisch y Scott (2008) construyeron un instrumento para evaluar serios problemas conductuales ocurridos en el salón de clases y la escuela, éstos oscilaron desde la interrupción en el salón de clases hasta las peleas y la pertenencia a pandillas. Indicaron que el 54.1% de los estudiantes de preparatoria exhibieron una o más conductas problemáticas serias; 29.1% dos o más, 15.6% tres o más y el 3.2% más de cuatro, los hombres exhibieron con más frecuencia problemas de conducta en comparación con las mujeres. Entre más mal comportamiento se exhiba en la escuela más bajas calificaciones y menores puntuaciones en los exámenes.

Supaporn (2000) evaluó, a través de entrevistas semiestructuradas, el mal comportamiento escolar en las clases de educación física de la preparatoria desde la perspectiva de los estudiantes y determinó que existen factores contextuales que influyen en la mala conducta, ésta se vincula con las acciones de los profesores y la forma como los alumnos responden a estas acciones. Los tipos de mala conducta identificados fueron hacer trampa, perder el tiempo, no participar; lastimar, criticar y discriminar a los compañeros (acoso: conducta física o verbal a través de la cual se ataca o abusa de otros haciéndolos menos, lastimándolos o haciendo que se sientan mal); estos comportamientos se agruparon en cuatro categorías: acoso, no poner atención, no obedecer y otros (pelear, fumar). Los estudiantes identificaron tres factores vinculados a la mala conducta escolar: el grupo de pares, el tipo de actividad y el disfrute de la actividad. A mayor número de estudiantes en un grupo mayores posibilidades de ocurrencia de problemas conductuales.

Jenkins (1995) quien entrevistó a estudiantes de secundaria de entre 11 y 15 años, indicó que desde la perspectiva de éstos, los problemas conductuales más severos y comunes son las peleas y las discusiones con los profesores. En respuesta a la encuesta aplicada determinó que los comportamientos criminales más frecuentes son: golpear a otro estudiante (34%) y dañar las instalaciones escolares (20%); el 6% de los estudiantes reportó fumar marihuana; el 4% consumir otras drogas ilegales; el 78% habla en clase; el 67% rechaza hacer la tarea; y, el 59% copia la tarea de otros estudiantes; llegar tarde a la escuela y a las clases se vinculó y fue reportado por el 63% de los alumnos.

Stewart (2003) reporta que de 10578 estudiantes, el 13.9% han estado en problemas por no seguir las reglas de la escuela; el 7.7% había sido suspendido, el 2.6% condicionado y el 5.2% indicó haber peleado en la escuela, esto ocurrió más de dos veces en la primera mitad del periodo escolar.

A nivel nacional 3, 522,427 (25.74%), adolescentes entre 12 y 17 años reporta haber consumido alcohol alguna vez; este consumo está asociado con la participación en riñas, discusiones con familiares y/o amigos, dificultades en la escuela y el daño a sí mismo o a otros (Secretaría de Educación Pública, 2000). Juárez, Villatoro, Gutiérrez, Fleiz y Medina-Mora (2005) en su evaluación de las tendencias de la conducta antisocial en estudiantes de secundaria y bachillerato en escuelas públicas y privadas del Distrito Federal entre 1997 y 2003 detectaron que éstas han aumentado. En general, se incrementaron las conductas vinculadas con la violencia y robo.

En la Ciudad de México, Rivera y Enriquez (2003) evaluaron los problemas de conducta dentro del salón de clases en estudiantes de bachillerato y licenciatura desde la perspectiva de los docentes. En el bachillerato los profesores reportaron que las dificultades conductuales que se presentan con más frecuencia son: "se pelea con sus compañeros", "no pone atención en clase" y "no hace las tareas"; mientras que en los estudiantes de licenciatura el mayor porcentaje de ocurrencia está representado por: "no participa en clase", "frecuentemente falta a la escuela" y "se aísla de sus compañeros".

PROBLEMAS EXTERNALIZADOS

Dada la variedad de problemas conductuales desde hace varios años se agrupan en dos grandes categorías (derivadas de diversos análisis multivariados). Por ejemplo Achenbach y Edelbrock los clasificaron como "sobrecontrolados" y "subcontrolados"; Peterson (1961) los denominó problemas de personalidad y problemas de conducta. En la presente investigación se empleará la distinción realizada por Achenbach y Rescorla (2001). El grupo de problemas internalizados refleja problemas con el yo, por ejemplo ansiedad, depresión o enfermedades psicosomáticas; el grupo externalizado se refiere a conflictos con otras personas y con las expectativas de la conducta del adolescente. Es en este último grupo que se centrará la atención de este estudio, ya que las conductas problemáticas en el contexto escolar implican expectativas sobre el seguimiento de normas y afectan al profesorado, alumnado y personal administrativo.

El desorden conductual incluye niveles excesivos de agresión; de peleas o intimidación; crueldad hacia los animales o hacia otra gente; destrucción de propiedades; conductas incendiarias, robos, mentiras frecuentes; severas rabietas; conducta desafiante y provocativa; desobediencia persistente y severa; travesuras en la escuela; vagancia y abandono del hogar (Bailey, 1996; Kazdin, Bass, Siegel y Thomas, 1989). La delincuencia o el mal comportamiento escolar comprende conductas como saltarse clases, llegar tarde, ser suspendido, copiar en los exámenes, pintar las paredes de la escuela, pelear, acosar a los compañeros, victimizarlos o insultar al profesor. Aunque estas conductas no son necesariamente criminales o ilegales, representan un rango de comportamientos que son disruptivos para el ambiente escolar (Stewart, 2003).

Las conductas disruptivas se refieren a una clase general de conductas que han recibido varias etiquetas: agresión, conducta oposicional y desorden conductual. Incluyendo en esta categoría las conductas que van de un continuo de relativamente medio (berrinches e irritabilidad), a moderado (peleas), y a severo (asalto con arma). Esta continuidad implica ciertas conductas moderadas preceden a otras más severas (Forehand y Wierson, 1993). Por ello se han conducido investigaciones con el objetivo de determinar si varios problemas conductuales constituyen un constructo (Finn, Fisch y Scott, 2008; Jessor y Jessor, 1977).

Las conductas de riesgo en los adolescentes están interrelacionadas. Varias investigaciones han demostrado que en la adolescencia muchos problemas conductuales se presentan simultáneamente. Aunque esto no significa que el uso de drogas, la conducta delincuente y la disfunción académica co-ocuran invariablemente (Kazdin, 1993). Ary, Duncan, Duncan y Hops (1999) encontraron que en un modelo que incluye conducta antisocial, conductas sexuales de alto riesgo, fallas académicas y uso de sustancias, estas conductas están interrelacionadas y explican el 67% de la varianza de las conductas problema. Jessor, Donovan y Costa (1991) encontraron que conductas como los problemas de alcoholismo, el uso de marihuana, la conducta desviada (agresión) y las relaciones sexuales prematuras covarían y se agrupan para formar un

constructo de desviación. Ary, Duncan, Duncan et al. (1999) presentan estudios empíricos apoyando la idea de que esta clase de conductas incluyen conducta antisocial, uso de sustancias, fallas académicas y conductas sexuales precoces y riesgosas. Además existe evidencia de que el constructo "problema conductual" es descriptivo tanto para hombres como para mujeres y para varias etapas del desarrollo (de la adolescencia temprana a la adultez).

Dado que existe evidencia empírica significativa de que diferentes y variados problemas conductuales de los adolescentes están intercorrelacionados puede pensarse que son representativos de un síndrome general de los problemas conductuales (Jessor y Jessor, 1977). Hay sustento considerable sobre su estabilidad tanto en la infancia como en la adolescencia. Su curso tiene un pronóstico negativo a largo plazo si se presenta en una edad temprana: formas poco severas de problemas conductuales progresan a conductas más abiertas y se trasladan de la casa a otros escenarios. Además los niños que presentan problemas de conducta tienen un pronóstico más deficiente en comparación con quienes no los presentan (McMahon y Schowalter, 1996).

Los clínicos tradicionalmente han visto la conducta antisocial en niños desde dos perspectivas: como un déficit interno o como una adaptación ecológica a circunstancias extraordinarias. La primera visión se derivó de experiencias con pacientes adultos que mostraban defectos substanciales en la formación del carácter, a menudo referidos por conductas psicópatas. La segunda perspectiva fue generada al tratar a los jóvenes delincuentes: se creía que los niños reaccionaban con una conducta antisocial a causa de circunstancias de violencia familiar o de la comunidad. Garbarino (1998) denominó a estos ambientes "psicosocialmente tóxicos" y supuso que al cambiar las condiciones ambientales las conductas antisociales cambian también, lo que apoya la creencia de que las manifestaciones de "conductas psicópatas" en la infancia son más susceptibles de modificación que las formas adultas. No fue hasta que se realizaron estudios longitudinales que se notó la estabilidad de los problemas conductuales a través del tiempo (AACAP, 1997). Ciertamente no toda conducta disruptiva resulta de una disfunción acumulativa del desarrollo, variables como la constelación familiar, la cultura y el género pueden influir (Forehand y Wiersen, 1993).

En la adolescencia, el riesgo y la resiliencia involucran nuevos y amplios dominios. La paternidad progresivamente declina en importancia y la auto-regulación interna asume una importancia predictiva. La toma de riesgos, el desarrollo de relaciones sexuales, el desempeño en altos niveles académicos y vocacionales, el establecimiento de amistades, el convertirse en un miembro constructivo del grupo y el manejo de los cambios corporales se vuelven elementos importantes. Pero también y de forma paralela, la rápida expansión de los repertorios conductuales y cognitivos del adolescente implican que la conducta delincuente puede escalar rápidamente, incrementarse severamente y complicarse (AACAP, 1997).

CORRELATOS DE LOS PROBLEMAS EXTERNALIZADOS

Como se ha mencionado la investigación relativa a los problemas conductuales es muy extensa lo que ha producido una vasta serie de factores relacionados. La investigación clínica y del desarrollo han identificado un número de factores que colocan al joven en riesgo de conducta violenta (Tolan, Guerra y Kendall, 1995). Kim, Hetherington y Reiss (1999) mencionan que las conductas problema se asocian con relaciones conflictivas en las redes sociales (padres, hermanos y pares). De manera general estos correlatos pueden ser clasificados en cinco grandes grupos: características individuales del adolescente; características familiares, relaciones con pares; factores escolares, características del vecindario y de la comunidad (Borduin, 1999). Esta clasificación incluye los sistemas sociales clave (familia, pares, escuela, vecindario) donde el adolescente está inserto.

CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES DEL ADOLESCENTE

La conducta delincuente, antisocial y violenta con frecuencia se ha asociado con problemas de salud mental y física durante la adolescencia y con problemas subsecuentes en la adultez (Kazdin, 1993). La incidencia de problemas de conducta se incrementa con la edad después de los años adolescentes, tal vez por la expansión del repertorio conductual del adolescente (AACAP, 1997). Farrington (1995) encontró que las conductas antisociales pueden coexistir con el déficit de atención y la hiperactividad.

Independientemente de que existe poca investigación sobre el proceso asociado con los problemas externalizados de las adolescentes, existe evidencia de que los correlatos familiares y de los pares pueden variar en función del género del adolescente aunque los resultados son inconsistentes (Kim et al., 1999). El sexo es un claro factor de riesgo en múltiples estudios. En general, la predicción de la conducta antisocial es más fuerte en los hombres que en las mujeres, sin embargo, en la adolescencia media las niñas superan a los niños cuando se les detectó un desorden conductual en la infancia (AACAP, 1997); el inicio de problemas conductuales en la infancia predice la depresión adulta y el desorden de ansiedad (Robins y Price, 1991). Schaefer, Petras, Jalongo, Masyn, Hubbard, Poduska y Kellam (2006) destacan que existe un patrón de conducta agresiva en la infancia que constituye un riesgo significativo para el desarrollo de conducta antisocial tanto para los varones como para las mujeres.

Borduin (1999) incluye también como características individuales del adolescente: bajo coeficiente verbal; razonamiento moral inmaduro; tendencias cognitivas que atribuyen intenciones hostiles a otros y actitudes favorables hacia la conducta antisocial. Las variables individuales más estudiadas en su vínculo con los problemas externalizados son: la

empatía (Jolliffe y Farrington, 2004), la búsqueda de sensaciones (Zuckerman, 2006), la autoestima (Mason, 2001) y el autocontrol (Pratt y Cullen, 2000).

Varios autores han encontrado que debido a que en la adolescencia media las estructuras psicológicas internas se desarrollan, la autorregulación llega a ser más importante que la paternidad en relación con la presencia de problemas conductuales (AACAP, 1997). Partiendo de estos hallazgos se esperaría que la falta de auto-control y la búsqueda de sensaciones cobren relevancia en la explicación de los problemas conductuales. Autores como Blokland, Engels y Finkenauer (2001); Carroll, Hemingway, Bower, Ashman, Houghton y Durkin (2006); Donovan, Jessor y Costa (1988); Feldman y Weinberger (1994); Finkenauer, Engels y Baumeister (2005); Gottfredson y Hirschi (1990); Moffitt (1993) y Van Leeuwen, De Fruyt y Mervielde (2004) proponen que un autocontrol deficiente puede estar asociado con problemas conductuales como la agresión y la delincuencia. La búsqueda de sensaciones con frecuencia se ha sugerido como una de las características personales que afectan diversos problemas de conducta tanto en la adolescencia como en la edad adulta (Newcomb y McGee, 1991; Zuckerman, 2006).

Otra variable individual que también ha atraído la atención de los investigadores es la empatía. Ésta puede inhibir o prevenir conductas dañinas hacia otros. Concretamente, la baja empatía cognitiva está fuertemente relacionada con la delincuencia mientras que la empatía afectiva se relaciona débilmente. Estas relaciones son más fuertes en muestras de jóvenes (Jolliffe y Farrington, 2007). También se ha dedicado suficiente atención a la hipótesis de la relación recíproca entre autoestima y delincuencia (Mason, 2001). La autoestima constituye una de las variables individuales que han sido examinadas con frecuencia en relación con los problemas conductuales (Bagley, Bertrand, Bolitho y Mallick, 2001; Caldwell, Silverman, Lefforge y Silver, 2004; Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt y Caspi, 2005; Mason, 2001).

Gran parte de la investigación en el comportamiento antisocial se ha centrado en las posibles influencias de factores individuales, corrigiendo así la deficiencia de la criminología clásica con tendencias deterministas fundadas por ejemplo en la "criminalidad congénita". La investigación en esta área se ha desarrollado en dos direcciones: a) El análisis de la influencia de características psicobiológicas o temperamentales: la extraversión, el neuroticismo, el psicotismo, la impulsividad y la búsqueda de sensaciones, y b) las variables individuales identificadas como variables sociocognitivas -un conjunto de elementos que, sin dejar de ser patrimonio individual, se refieren a un sujeto conectado con personas y eventos del entorno-: locus de control, estrategias de manejo interpersonal, autoestima y valores (Sobral et al., 2000). Este estudio abordará en el área psicobiológica el estudio de la búsqueda de sensaciones y el autocontrol; mientras que las variables sociocognitivas consideradas serán la empatía y la autoestima. En México, la investigación realizada por Contreras (2006) incluyó en la evaluación de la conducta antisocial de menores de edad variables familiares e individuales similares a las que se considerarán en este estudio.

Dado que el interés del presente estudio se enfoca en la empatía, la búsqueda de sensaciones, la autoestima y el autocontrol como las variables individuales de mayor influencia en la presencia de problemas conductuales en secciones posteriores se abordará a detalle la literatura relativa a esos constructos.

CARACTERÍSTICAS FAMILIARES

Borduin (1999) clasifica las variables familiares en cinco grandes grupos: poco afecto y cohesión; altos índices de conflicto y hostilidad; disciplina parental laxa e inefectiva; deficiente monitoreo por parte de los padres y dificultades de los padres (abuso de sustancias, condiciones psiquiátricas y criminalidad).

El afecto y la cohesión han explicado la presencia de problemas conductuales en la adolescencia. Ary, Duncan, Duncan et al. (1999) sugieren que para un gran número de adolescentes, múltiples conductas problema están interrelacionadas y su etiología es consistente con la influencia de la familia. Buysse (1997) menciona que ciertas características de las relaciones familiares (por ejemplo: apoyo percibido y conflicto percibido) pueden operar como factores de riesgo o protección en el desarrollo de problemas conductuales.

El bajo apego de los adolescentes hacia sus padres presenta alta puntuación con respecto de la falta de atención y los problemas conductuales (Nada Raja, McGee y Stanton, 1992). McFarlane, Bellissimo y Norman (1995) encontraron una asociación significativa entre el cuidado materno y los problemas conductuales. Forehand, Wierson, Thomas, Armistead, Kempton y Neighbors (1991) demostraron que una buena relación entre el padre y el adolescente está relacionada con la mejoría de problemas conductuales (McFarlane et al., 1995). Algunos autores han demostrado que el débil apego padre-hijo predice el autoreporte del padre y de los maestros de la delincuencia en niños mayores (Wasserman, Miller, Pinner y Jaramillo, 1996). La autonomía psicológica también ha sido incorporada como un elemento importante de las relaciones padres-hijos. Existe evidencia de que una intrusión paterna acumulada es un factor de riesgo significativo para las conductas problema. El control psicológico (el opuesto de la autonomía psicológica) predice tanto la depresión como la conducta antisocial (Barber, 1997).

Para los adolescentes la comunicación positiva (por ejemplo: hasta qué punto el padre y el adolescente escuchan lo que el otro está diciendo) ha sido identificada como un factor de gran influencia en el desarrollo de conductas desviadas (Forehand et al., 1997; Wasserman et al., 1996).

La "participación positiva" incluye apoyo para la conducta socialmente competente (Patterson, Reid y Dishion, 1992), apoyo emocional y expresiones de interés hacia los hijos. Recientes estudios han demostrado que una estimulación cognitiva y un ambiente familiar de apoyo emocional también predicen una disminución en la conducta antisocial

(Wasserman et al., 1996). La participación de los padres reduce la delincuencia entre los adolescentes hispanos (Forehand y Kotchick, 1996; Wasserman et al., 1996).

El conflicto y la hostilidad han sido relacionados con los problemas de conducta. Barrera, Chassin y Rogosch (1993); Buysse (1997); y, Forehand, Neighbors y Wierson (1991) reportan efectos indirectos del apoyo familiar y conflicto en problemas de conducta internalizados y externalizados. La negatividad parental contribuye directa e indirectamente, a través de las asociaciones con pares desviados, al desarrollo de problemas externalizados de los adolescentes; las relaciones hostiles entre padre e hijo están asociadas con agresión y problemas externalizados (Kim et al., 1999). El conflicto padre-niño que incluye castigo severo, peleas y discusiones entre el padre y el hijo y un abierto disgusto del niño hacia el padre se han relacionado con los problemas conductuales. Estos resultados son consistentes con numerosos estudios que muestran que el castigo físico y la agresión verbal incrementan la probabilidad de desviación y agresión (Wasserman et al., 1996). También las relaciones negativas y hostiles entre los hermanos han resultado significativas en la externalización de conductas problemáticas en los adolescentes (Kim et al., 1999).

Con respecto a la disciplina parental el trabajo pionero de Patterson y sus colegas muestra que los padres tienen un rol causal en el mantenimiento de la conducta antisocial al darle atención y en la extinción de la conducta deseable ignorándola (Bailey, 1996; Scott, Spender, Doolan, Jacobs y Asplan, 2001). Otros autores han comprobado también esta asociación (Baer, 1999; Gerard y Buehler, 1999; Kim et al., 1999; Tremblay, Paganini-Kurtz, Masse, Vitaro y Pihl, 1995). Barber, Olsen y Shagle (1994) proponen que los niños que experimentan una regulación conductual inadecuada están en riesgo de presentar problemas externalizados.

Los modelos transaccionales de los problemas conductuales tempranos sugieren que la yuxtaposición de un niño difícil (impulsivo, irritable) con un contexto familiar adverso (paternidad incompetente) implica riesgo de desarrollar un patrón persistente de conducta oposicional y agresiva. Mientras que una paternidad plena de habilidades puede superar las dificultades en la temprana infancia, los ambientes familiares caracterizados por interacciones negativas pueden probablemente mantener o empeorar los problemas conductuales del niño (Wasserman et al., 1996).

Las investigaciones sobre el monitoreo parental indican que el deficiente monitoreo se vincula con problemas conductuales. En el caso de los adolescentes el monitoreo (en qué grado los padres saben dónde está el adolescente y qué está haciendo) ha sido identificado como un factor de gran influencia en el desarrollo de conductas desviadas (Barber, 1997; Forehand et al., 1997; Kim et al., 1999; Reppucci, Woolard y Fried, 1999; Wasserman, et al., 1996). El monitoreo contribuye directa e indirectamente, a través de la asociación con los pares desviados (Kim et al., 1999). Altos niveles de monitoreo han sido asociados con bajos niveles de desviación del adolescente (Lamborn, Dornbusch y Steinberg, 1996). Kim et al. (1999) encontraron mayor influencia del monitoreo de la madre en comparación con el padre. Barber (1997) explica

esta relación: los hijos no aprenden a auto-regularse y en consecuencia tienden a mostrarse impulsivos, dispuestos a tomar riesgos, susceptibles a la influencia de otras fuerzas y muy probablemente a comprometerse en diversas formas de conducta antisocial.

Con respecto de las características de los padres varias investigaciones han demostrado su relación con los problemas conductuales. La psicopatología de los padres (depresión, conducta antisocial, agresión) y el desacuerdo marital han resultado vinculados con el desorden conductual (AACAP, 1997; Connell y Goodman, 2002; Kazdin, 1988). Por ejemplo, los padres que refieren a sus hijos para tratamiento de la conducta antisocial con frecuencia sufren deterioro, especialmente depresión (Kazdin, 1988). La negligencia y el abuso en los niños son también factores de riesgo significativos (AACAP, 1997).

Con respecto a la estructura familiar los resultados obtenidos sugieren que varios aspectos de la formación familiar impactan negativamente el desarrollo adolescente: divorcio, padre/madre soltero(a) y la ausencia del padre (Baer, 1999). Los adolescentes de familias divorciadas presentan mayor incidencia de desorden conductual; las familias de un solo progenitor han correlacionado con los problemas conductuales de los adolescentes; la ausencia paterna es un factor que contribuye a la delincuencia durante la adolescencia (Baer, 1999; Kazdin, 1988). La frecuencia de problemas externalizados es más alta en los hijos de padres divorciados o en familias reconstituidas en comparación con los adolescentes provenientes de padres no divorciados (Kim et al., 1999).

En resumen, la familia ha recibido atención como el lugar donde se desarrollan procesos que pueden ser antecedentes de posterior delincuencia o problemas de conducta en la juventud. Se han considerado aspectos estructurales de la unidad familiar (tamaño, orden de nacimiento, composición) hasta variables de tipo afectivo como la intensidad y calidad de los vínculos afectivos con los padres. Las pautas de crianza se han abordado también: uso de estrategias punitivas, niveles de supervisión (Sobral et al., 2000). El presente estudio se centrará en la evaluación de las conductas parentales como: el apoyo, el control psicológico, el control restrictivo y la imposición y su efecto en los PCE.

En una sección posterior se detallan tanto los efectos directos como los indirectos de las conductas parentales en la conducta problemática de los adolescentes.

RELACIONES CON PARES

Borduin (1999) señala tres áreas básicas que se relacionan con la presencia de problemas conductuales: habilidades sociales deficientes, asociación con pares desviados y poco vínculo con pares prosociales. Se ha documentado que la asociación con pares desviados contribuye de manera indirecta a la manifestación de conductas problemáticas aunque ésta puede variar en función del tipo de familia y el género del adolescente (Kim et al., 1999).

FACTORES ESCOLARES

Resnick et al. (1997) han mostrado que un fuerte vínculo entre la escuela y a la familia protege contra un amplio rango de conductas de alto riesgo en la adolescencia. Se ha documentado ampliamente que los niños y adolescentes con conductas antisociales presentan problemas en el funcionamiento académico que predicen la continuación de la conducta antisocial (Kazdin et al., 1989). Borduin (1999) incluye otros factores relacionados: deserción escolar, bajo compromiso con la educación, pobre calidad académica y una débil estructura escolar. Barr y Higgins-D'Alessandro (2007) destacan que la cultura escolar puede contribuir tanto al desarrollo de conductas prosociales como antisociales.

CARACTERÍSTICAS DEL VECINDARIO Y DE LA COMUNIDAD

Borduin (1999) clasifica estos correlatos en cuatro áreas: subcultura criminal (tráfico de drogas, prostitución); deficiente organización y participación entre los habitantes; deficiente apoyo social (iglesia, vecinos) y alta movilidad. La experiencia clínica sugiere que las familias de pacientes con desorden conductual generan condiciones que pueden explicar la emergencia de los problemas conductuales por razones psicosociales (AACAP, 1997).

Aunque no es un problema exclusivamente de las clases en desventaja social, hay un acuerdo general en la literatura de que la pobreza y el estatus socioeconómico bajo son acompañantes comunes del desorden conductual. El incremento en la criminalidad, el abuso de sustancias y el conflicto con la comunidad, la escuela, la estructura familiar están asociados con este desorden. El desorden conductual es más común en escenarios urbanos que en los rurales (AACAP, 1997). Gerard y Buehler (1999) encontraron que la mayor parte de la varianza de los problemas externalizados está explicada además de la paternidad deficiente por las dificultades económicas. Kazdin (1988) confirmó también este vínculo. Parece que crecer en la pobreza produce un incremento en el crimen y la deserción escolar (Hawkins, Catalano, Kosterman, Abott y Hill, 1999).

Como se puede observar todos estos correlatos (personales, familiares, asociación con pares, escolares y comunitarios) pueden operar simultáneamente para producir agresión temprana en el niño, lo cual conduce al rechazo de pares y nuevas reacciones negativas y problemas conductuales en la adolescencia (AACAP, 1997).

Debido a que tanto en la literatura internacional como en la mexicana es escasa la investigación realizada sobre los PCE el presente análisis se enfocará a evaluar el impacto directo e indirecto de las conductas parentales, mediado por la empatía, la búsqueda de sensaciones, la autoestima y el autocontrol en los PCE. Las secciones posteriores abordan detalladamente los hallazgos relevantes a estas variables, previamente se revisan algunos de los modelos teóricos que explican el desarrollo de los problemas de conducta y sus formas de evaluación.

MODELOS EXPLICATIVOS DE LOS PROBLEMAS EXTERNALIZADOS²

En la investigación de la etiología de los problemas conductuales se han identificado factores de riesgo y de protección y se han combinado en modelos ecológicos (Belsky, 1981, 1984), postulando efectos indirectos y directos entre estos factores. Estos factores han sido asignados a tres grupos principales: 1) factores del niño, 2) factores ambientales y, 3) factores parentales (Bosmans, Braet, Van Leeuwen y Beyers, 2006).

Actualmente se han incrementado las propuestas de perspectivas sistémicas o ecológicas que rechazan la casi exclusiva preocupación de los psicólogos por los modelos "individualistas". Las perspectivas ecológicas adoptan una perspectiva más realista al ver el desarrollo humano como una relación inseparable entre los individuos y su ambiente social. Estas "perspectivas contextuales" retan el supuesto de que hay alguna razón para discutir el desarrollo como algo que simplemente ocurre en el organismo individual. De acuerdo con este punto de vista, el desarrollo siempre involucra una relación tanto con los ambientes inmediatos como con los distantes que rodean a los individuos. Además el ambiente social tiene cualidades "sistémicas" en las que sus componentes son vistos como interconectados a través de mecanismos de mutualidad, dinámicos y circulares. Cada subcomponente de la ecología circundante tiene interrelaciones sustanciales con otros ambientes tales como el contexto físico, redes sociales inmediatas, el lugar de trabajo, vecindarios, comunidades, escuelas, circunstancias socioeconómicas y el contexto étnico (Bronfenbrenner, 1977; Peterson, 1995).

Las propiedades de los modelos ecológicos incluyen la "totalidad sistémica", o la cualidad que define a los grupos de individuos, sus relaciones sociales, y el contexto ambiental creados por la suma de sus partes. Estos principios sistémicos conducen inexorablemente a la conclusión de que los problemas psicosociales (o conductas de riesgo) de los jóvenes y sus familias resultan de múltiples fuentes que son transmitidas directa o indirectamente desde el ambiente ecológico (Peterson, 1995).

Tales modelos reconocen también que las influencias entre los jóvenes y sus ambientes complejos se caracterizan por la "reciprocidad" en donde los niños y los adolescentes afectan sus ambientes tanto como sus contextos los afectan a ellos. Estas relaciones son conceptualizadas en términos de múltiples niveles ambientales que varían en términos de proximidad en el desarrollo del niño o el adolescente. El tiempo y la historia también son incluidos, con el resultado de que el desarrollo humano y el ambiente del individuo son vistos como cambiantes constantemente por las fuerzas que son únicas en un periodo de tiempo determinado (Bronfenbrenner, 1977; Peterson, 1995).

² El uso indistinto de los términos *teoría* y *modelo* obedece a la traducción estricta de los rótulos empleados por los autores para identificar sus propuestas. Las aproximaciones incluidas en esta sección pueden considerarse teorías en el sentido propuesto por Kerlinger (1975): "una teoría es un conjunto de constructos (conceptos), definiciones y proposiciones relacionadas entre sí, que presentan un punto de vista sistemático de fenómenos especificando relaciones entre variables, con el objeto de explicar y predecir los fenómenos" (p. 9). Según Mitchell y Jolley (1992) un modelo es una teoría o grupo de teorías aplicadas a un área específica, su objeto es describir la relación de las variables en una cierta situación; los modelos generalmente son más limitados que la teoría general y pueden también ser menos parsimoniosos.

Como se podrá observar los modelos teóricos que explican los problemas conductuales, y que serán presentados a continuación, encajan en la perspectiva ecológica del desarrollo, ya que:

1. Explican los problemas conductuales más allá de factores intraindividuales.
2. Consideran los ambientes circundantes (familia, escuela, comunidad).
3. Consideran las relaciones de influencia recíproca entre los diferentes ambientes.
4. Incluyen factores temporales (edad).

A continuación se presentan, en orden cronológico, los diferentes modelos explicativos del origen, desarrollo y mantenimiento de los problemas conductuales.

TEORÍA DE LA COERCIÓN

Denominada así por Patterson (Kazdin, 1988) ha sido llamado también Modelo de Desarrollo de la Conducta Antisocial (Ary, Duncan, Duncan et al., 1999). Explica la conducta antisocial y delincuente de los adolescentes básicamente a través de la influencia proximal de los pares, pero sugiere que un deficiente manejo familiar durante la infancia, especialmente las interacciones coercitivas y bajo monitoreo paterno, explican la asociación del niño con el grupo de pares desviados. Esto es, las conductas agresivas y oposicionales en los pequeños pueden colocar al niño en riesgo de tener una serie de consecuencias negativas que finalmente resultarán en conductas antisociales en los adolescentes. Específicamente, este modelo sugiere que una disciplina parental severa e inconsistente de la conducta anómala temprana forma conductas más agresivas a través de un proceso que involucra progresivamente más interacciones coercitivas entre los padres y el niño. Con la intención de evitar estas interacciones los padres a menudo incrementan de manera inconsistente su disciplina y monitoreo. Consecuentemente, la conducta agresiva del niño se establece. Este patrón de conducta desobediente y agresiva se extiende al ambiente escolar. Pronto, el niño está en una trayectoria que incluye rechazo por los pares normales y fallas académicas en el salón de clases. En la adolescencia temprana el niño ha establecido un grupo de pares con otros adolescentes agresivos y rechazados, quienes rápidamente formarán y reforzarán una conducta antisocial adicional (Patterson, 1986; Patterson, DeBaryshe y Ramsey, 1989; Patterson y Stouthamer-Loeber, 1984; Reid, Patterson y Snyder, 2002). En este punto, el niño está en un alto riesgo de desarrollar un patrón consistente de conducta antisocial y delincuente, hay evidencia de que este modelo es aplicable a las conductas problema en general (Ary, Duncan, Duncan et al., 1999).

Ary, Duncan, Duncan et al. (1999), en un estudio longitudinal de dos años, reportan que el 52% de la varianza de las conductas problema en los adolescentes puede ser explicado por las interrelaciones de los cuatro constructos elementales del modelo de desarrollo de la conducta antisocial. Dicho brevemente, las familias con altos niveles de conflicto y pocas

relaciones familiares positivas se desarrollarán en un contexto social de inadecuado monitoreo paterno y asociaciones con pares desviados. Este deficiente monitoreo parental y la asociación con pares desviados están vinculados con la subsiguiente manifestación de problemas conductuales. Los resultados sugieren que este proceso relacionado con el desarrollo de la conducta antisocial en la infancia y la adolescencia también es relevante para el desarrollo de un síndrome general de las conductas problema durante la adolescencia media. Ary, Duncan, Biglan, Metzler, Noell y Smolkowski (1999) ofrecen apoyo empírico al modelo tomando en cuenta un conjunto de diversas conductas problemáticas: el método de modelamiento de ecuaciones estructurales se aplicó a datos longitudinales obtenidos a lo largo de 18 meses a 523 adolescentes. El constructo problema conductual incluyó uso de sustancias, conducta antisocial, fallas académicas y conducta sexual riesgosa. Las familias con altos niveles de conflicto presentaron bajos niveles de involucramiento entre el padre y el hijo. Estas condiciones familiares resultaron en un inadecuado monitoreo parental de la conducta adolescente y aumentó la probabilidad de asociación con pares desviados. El deficiente monitoreo parental y la asociación con pares desviados fueron predictores importantes del involucramiento en problemas conductuales. Estos constructos constituyeron el 46% de la varianza del problema de conducta.

TEORÍA DE LA CONDUCTA PROBLEMA

Desarrollada por Jessor y Jessor (1977) a finales de los años 60 este modelo socio-psicológico explica la naturaleza y el desarrollo de diferentes conductas consideradas como problemáticas durante la adolescencia: el consumo de drogas, la delincuencia, las actividades sexuales prematuras y/o arriesgadas. Establece que diferentes tipos de conducta desviada responden a iguales determinantes. Esta perspectiva es más psicosocial que biológica, médica o genética (Jessor, 1987).

Como todo comportamiento aprendido la conducta problema es propositiva, instrumental y funcional, persigue ciertos propósitos. El adolescente se implica en estos comportamientos con el fin de lograr metas importantes para su desarrollo. La aparición de estas conductas ocurre en diferentes sistemas de influencia psicosocial interactuantes: variables antecedentes (estructura familiar, ocupación, educación e ideología de los padres, clima familiar, exposición a los medios de comunicación); variables psicosociales (sistema de personalidad y sistema de ambiente percibido) y variables conductuales (conducta desviada y conducta convencional) (Jessor y Jessor, 1977). Las características sociales, psicológicas y conductuales del adolescente, las dimensiones relevantes del ambiente social y los atributos de la situación en que tiene lugar la conducta problemática permitirán explicarla.

El enfoque básico de la Teoría de la Conducta Problema está en los tres sistemas de influencia psicosocial: el de personalidad, el de ambiente social percibido y el conductual. En cada uno de estos sistemas las variables explicativas

reflejan instigaciones hacia la conducta problema o controles contra ésta, y en conjunto generan un estado dinámico llamado predisposición que especifica la probabilidad de ocurrencia de la trasgresión normativa. Esta predisposición puede concebirse como un factor de riesgo. La conducta problema es definida como una conducta que se aparta de las normas – legales y sociales. Esta conducta es desaprobada por las instituciones de la autoridad y tienden a evocar formas de control social que pueden ir desde el rechazo hasta la detención. La predisposición del sistema personal consiste en baja valoración del logro académico, alta valoración de la independencia, bajas expectativas de lograr estos objetivos, gran criticismo social, gran aislamiento, baja autoestima, mayor control externo, gran tolerancia a la desviación, menos religiosidad. Los factores de riesgo del ambiente percibido incluyen bajo control y apoyo parental, bajo control de los pares, poca compatibilidad entre padres y amigos, más influencia de los amigos en comparación con los padres, poca desaprobación de los padres hacia la conducta problema y gran aprobación de los pares hacia los modelos de conducta desviados. Las variables de predisposición del sistema conductual consideran que problemas conductuales fenotípicamente diferentes (fumar marihuana, beber, tener actividad sexual) pueden tener la misma función genotípica para el adolescente (repudiar las normas convencionales, afirmar su independencia de los padres, ganar estatus en el grupo de pares). La consideración de la predisposición en los tres sistemas revela la naturaleza dinámica y multivariada de la teoría (Jessor, 1987).

La teoría ha sido evaluada en diversos estudios que dan cuenta de conductas problemáticas que van de la delincuencia, el uso ilegal de sustancias, la actividad sexual, el consumo de tabaco hasta el consumo problemático de alcohol. En la evaluación de consumo de alcohol el modelo explicó el 60% de la varianza (Jessor, 1987) y el 50% en el caso del consumo de marihuana (Jessor, Chase y Donovan, 1980). Jessor, Turbin, Costa, Hongchuan y Wang (2003) probaron la teoría para adolescentes norteamericanos y chinos para el uso de alcohol y tabaco y delincuencia (varianza explicada del 47 al 64%), lo cual puede sustentar su aplicabilidad transcultural.

MODELO SOCIO-ECOLÓGICO

Considera que los problemas de conducta son el resultado de la interacción entre los factores de riesgo de la persona y los factores de riesgo del ambiente social. La categoría de problemas conductuales es subdividida en internalizados y externalizados (Scholte, 1992).

Scholte distingue tres áreas principales en su modelo: la familia, el grupo de pares y la escuela. Los factores de riesgo y los factores de protección pueden originarse en cada una de estas áreas del ambiente tanto como en la persona. Los principales factores de riesgo en la familia son: 1) severo conflicto familiar; 2) apego insuficiente y deficiente comunicación familiar; 3) supervisión deficiente; y 4) prácticas de crianza permisivas en el cuidado de los hijos. Los principales factores de riesgo en la escuela incluyen: 1) deficiente motivación escolar y bajo desempeño académico; 2)

conflictos con los profesores; 3) cultura escolar empobrecida con bajos estándares de logro; y 5) estilos de docencia no democráticos. Los factores de riesgo en el grupo de pares son: 1) conducta antisocial de los amigos; 2) tiempo libre ocupado en conductas de riesgo; y 3) problemas en la relación con los amigos. El modelo presenta una combinación de factores que pueden producir problemas conductuales, pero no especifica las causas de las conductas problema.

El Modelo Socio-Ecológico asume que un buen funcionamiento familiar, una favorable carrera escolar, un grupo de pares positivo y una disposición personal positiva pueden tener una influencia restrictiva en el desarrollo de problemas conductuales (Buysse, 1997). El estudio de Scholte (1992) aporta sustento empírico al modelo explicando el 40% de la varianza de los problemas externalizados.

TEORÍA DEL DESARROLLO

La predicción y descripción de los problemas externalizados han sido ampliamente examinadas por los psicólogos infantiles clínicos. Estos problemas parecen seguir una secuencia jerárquica de progresión, lo que sugiere que se desarrollan en una forma lógica y ordenada de manera que la Teoría del Desarrollo puede ser de particular relevancia en este tema. Forehand y Wiersen (1993) argumentan que las tareas de desarrollo en cada etapa de transición en combinación con cambios cognitivos, morales y sociales que ocurren como consecuencia del aumento de edad en el niño pueden crear las circunstancias para la manifestación de conductas disruptivas.

Desde esta perspectiva varios sistemas pueden impactar al niño y facilitar el desarrollo de tal conducta. El punto fundamental es que los factores de desarrollo deben ser considerados solo como una de varias fuentes importantes de influencia. Bronfenbrenner (1977) como otros terapeutas han enfatizado que todas las conductas deben ser consideradas en un contexto situacional (Forehand y Wiersen, 1993).

A continuación se describe cómo ocurre este proceso: Las interacciones coercitivas padre-hijo es probable que se desarrollen entre los 3 y 5 años de edad a partir de las interacciones negativas que rodean la desobediencia del niño. Esto conduce a un rechazo en la escuela por parte de los pares y los maestros y un deficiente desempeño académico. Un niño en estas condiciones se disocia a sí mismo de un compromiso escolar y de los pares con buen desempeño. En su lugar se asocia con pares desviados (entre los 12 y 15 años). Esta asociación conduce a la participación en delitos menores (robo de bicicletas, conducta desordenada) que a su vez fomenta asociación con pares más desviados y subsecuentemente la participación en actos delictivos severos en la adolescencia tardía (Forehand y Wiersen, 1993).

MODELO SOCIO-INTERACCIONAL

The Early Alliance (Prinz, Dumas, Smith y Laughlin, 2000) mantiene su sustento teórico en la perspectiva socio-interaccional y asume cuatro supuestos fundamentales:

1. Los agentes de socialización en diferentes contextos (por ejemplo la familia, el grupo de pares, el salón de clases) juegan un papel principal en el desarrollo del niño mediante señalamiento, modelamiento y reforzamiento o castigo de conductas.
2. El desarrollo está influido no solamente por variables ambientales y características del niño, sino también por procesos transaccionales entre los dos. Por ejemplo, dificultades temperamentales tempranas, determinadas en parte por variables biológicas, interactúan con variables parentales y adversidad familiar para producir conductas oposicionales y agresivas de gran intensidad que otro conjunto de variables podrán producir por sí mismas. Dificultades parentales y adversidad familiar exacerban el impacto negativo del temperamento del niño, las cuales a su vez presionan a los padres y amplifican los factores de riesgo familiares.
3. Cuando los procesos transaccionales se extienden a otros contextos (por ejemplo de la casa a la escuela) el escalamiento en los problemas conductuales del niño puede ocurrir y retar a nuevos agentes socializantes (por ejemplo maestros y pares), quienes a su vez amplificarán estos problemas. Con la misma lógica, prácticas de socialización efectiva en casa y escuela pueden alterar el curso de un proceso de desarrollo adverso.
4. A través de la infancia y la adolescencia, los factores de riesgo y de protección influyen en el desarrollo de la competencia afectiva-social y de logro, la cual a su vez impulsa o previene la ocurrencia de problemas conductuales subsecuentes, abuso de sustancias y fallas escolares. Muchos de estos factores de riesgo y de protección están relacionados con estas consecuencias adversas.

La asociación longitudinal entre los factores de riesgo y protección y las consecuencias subsecuentes no explican cómo o porqué estos factores alteran los resultados en la forma como lo hacen. En este modelo, se hipotetiza que los factores de riesgo específicos (conducta agresiva del niño, dificultades parentales, adversidad familiar, experiencias negativas en el salón de clases y relaciones de pares perturbadoras) y los factores de protección (apoyo social de la familia, clima escolar positivo y dominio de la lectura) afectan los resultados adversos (desorden conductual temprano, fallas escolares y abuso de sustancias) a través de dos vías: directamente y vía los constructos de enfrentamiento y competencia afectiva-social y de logro (Prinz et al., 2000).

El proceso social-interaccional en la infancia tardía y la adolescencia temprana afecta el desempeño del desorden conductual y sus consecuencias. En la escuela, una historia de dificultades de aprendizaje, conducta inapropiada en el salón de clases y rechazo por los profesores y los compañeros conduce a un vínculo deficiente con el contexto escolar, lo cual es un preludio de futuro fracaso escolar, deserción o expulsión, mientras que un clima escolar positivo puede funcionar como un factor de protección potencial. El factor de riesgo vinculado con las dificultades parentales toma la forma de insuficiente monitoreo y supervisión y marcado conflicto familiar. El impacto de las relaciones de pares perturbadas y particularmente el rechazo por parte de los padres se magnifican alrededor del cuarto o quinto grado (Prinz et al., 2000). Como se observa este modelo está fuertemente influido por la Teoría de la Coerción.

Los modelos previamente presentados resultan similares en cuanto a que contemplan factores de riesgo y de protección de los problemas conductuales en contextos variados: el individuo, la familia, la escuela, los pares, la comunidad; por lo que se consideran dentro de las propuestas sistémicas. Algunos cuentan con evidencia empírica significativa – mencionada en la sección correspondiente- y a partir de ellos se han diseñado diversos modelos explicativos y de intervención tanto preventivos como de tratamiento. Estos resultados sustentan la idea de que las propuestas ecológicamente orientadas pueden ser más eficientes al explicar procesos de desarrollo del niño y del adolescente desde la perspectiva sistémica (Peterson, 1995).

Por ello se requiere adoptar una postura ecológica o sistémica que permita conocer cómo las influencias familiares, en conjunto con las características individuales influyen en el desarrollo de los PCE, en el presente estudio se adoptará esta perspectiva.

EVALUACIÓN DE LOS PROBLEMAS EXTERNALIZADOS

Debido al gran interés en los problemas externalizados se ha desarrollado una amplia variedad de instrumentos de medición. Kazdin (1988) presenta una clasificación de las modalidades más importantes en la evaluación y tratamiento de los problemas de conducta. Esta categorización incluye: entrevistas diagnósticas, auto-informes, valoraciones realizadas por personas significativas, valoraciones de los compañeros, observación directa e informes institucionales. En esta sección se presentan los instrumentos que con más frecuencia han sido empleados en este campo de estudio, siguiendo la clasificación propuesta por Kazdin (1988).

ENTREVISTAS DIAGNÓSTICAS

Se caracterizan por el contacto directo con el niño/adolescente y/o los padres, donde se abordan diversos temas que pueden ser explorados a profundidad desde la perspectiva del paciente u otras personas significativas, se pueden también precisar y clarificar áreas que pueden ser descuidadas por otros procedimientos de evaluación (Kazdin, 1988). A continuación se presentan las principales entrevistas que han sido utilizadas en la evaluación de problemas externalizados:

Interview for Antisocial Behavior (Kazdin, Siegel y Bass, 1992; Kazdin y Wassell, 2000) es una entrevista semi-estructurada que mide diversas conductas antisociales explícitas (peleas o berrinches) y encubiertas (robar o iniciar incendios). Tiene 30 reactivos que son evaluados en una escala de cinco puntos en función de la severidad del problema.

Scholte (1992) desarrolló 13 escalas para operacionalizar y confiabilizar datos de los factores de riesgo y protección de los problemas conductuales de los jóvenes, esta información es obtenida a través de una entrevista semi-estructurada con el adolescente. Las escalas incluidas son: conflicto familiar, apego deficiente, insuficiente supervisión, prácticas de crianza no democráticas, problemas conductuales en casa, deficiente motivación escolar, conflictos alumno-maestro, estilo de enseñanza no democrático, pares desviados, actividades de riesgo en el tiempo libre, locus de control interno, problemas conductuales auto-reportados y problemas internalizados auto-reportados.

Parental Account of Children's Symptoms (PACS, Taylor, Schachar, Thorley y Wieselberg, 1986). Es una entrevista estandarizada desarrollada para medir los problemas conductuales de los niños como son percibidos en casa. Es administrada por un entrevistador entrenado. Se pide a los padres descripciones detalladas de lo que su hijo hace en situaciones específicas en la semana anterior. Estas situaciones son definidas como eventos externos (ver televisión, leer un libro o historieta, jugar solo, jugar con amigos, ir a la cama, viajar) o definidas como conductas mostradas (llorar, hablar preocuparse, hacer berrinches, pelear con los hermanos). El entrevistador, con base en su entrenamiento y definiciones escritas de las conductas, evalúa la severidad y frecuencia en una escala de cuatro puntos (0 a 3).

Semistructured Clinical Interview for Children and Adolescents (SCICA, McConaughy, 2005). Obtiene datos observacionales y de autoreporte, más información de tipo abierta-cerrada. Incluye un protocolo que proporciona preguntas detalladas sobre áreas de vida importantes: actividades, escuela, amigos, relaciones familiares, fantasías, auto-percepciones y sentimientos. También incluye un dibujo familiar, pruebas breves de logro, detección de anomalías motoras finas y gruesas y preguntas sobre los problemas atribuidos por otras personas (padres o maestros) al niño.

AUTO-REPORTES

Su utilización se realiza básicamente con poblaciones de adolescentes y adultos, ya que se considera que son capaces de informar sobre sus síntomas con poca o ninguna ayuda en comparación con poblaciones infantiles. La ventaja de los autoreportes es que pueden proporcionar información relativa a actos delictivos encubiertos que no son fácilmente detectados por otros, sin embargo, la principal desventaja de este tipo de evaluación radica en que los adolescentes no se identifican a sí mismos con problemas o necesitados de tratamiento, y en especial, en el caso de los jóvenes con conductas antisociales, pocas veces tienen conciencia del impacto de su conducta en el hogar, la escuela y la comunidad (Kazdin, 1988). Algunas versiones de estos autoreportes son:

Children's Action Tendency Scale (CATS, Kazdin et al., 1989; y Kazdin, Siegel y Bass, 1992). Se enfoca específicamente en conductas agresivas, incluye 30 reactivos sobre lo que hará el niño en una variedad de situaciones interpersonales, las tres opciones de respuesta reflejan reacciones agresivas, asertivas y sumisas.

Multiple Problem Behavior Index (MPBI, Jessor y Jessor, 1977). Evalúa cuatro áreas de problema conductual en los adolescentes: problemas al beber, conducta de tipo delictiva, contacto con la marihuana y experiencia sexual.

Benjet y Hernández-Guzmán (2002) integraron los factores de agresión y problemas de conducta del Inventario de Salud, Estilos de Vida y Conducta para crear la variable de problemas externalizados. Este inventario se desarrolló para evaluar en la población mexicana diversas dificultades de adaptación: ansiedad, depresión, somatización, retardo motriz, problemas de conducta y agresión.

Youth Self-Report (YSR). Es completado por los jóvenes, quienes describen su propio funcionamiento. Si no puede ser respondida independientemente puede ser leída por el aplicador. Está conformado por 112 reactivos de problemas conductuales, emocionales y sociales. El respondiente califica cada problema con 0 = no es cierto, 1 = a veces es cierto y 2 = con frecuencia es cierto, considerando los últimos seis meses. Puede ser evaluado en función de dos síndromes: El primero, designado como "Internalizado", contiene tres subescalas: ansioso-depresivo, introvertido-depresivo y quejas somáticas. Se denominó internalizado porque incluye problemas que están principalmente dentro de sí mismo. La segunda agrupación se denomina "Externalizado", conformada por los síndromes de conducta disruptiva y conducta agresiva. Se denominó de esta forma porque incluye problemas que principalmente involucran conflictos con otra gente y con expectativas del niño (Achenbach y Rescorla, 2001). En la actualidad es el instrumento más empleado en la evaluación de problemas externalizados (Rescorla et al., 2007), incluso en México ya ha sido empleado (Betancourt, 2007).

Escala de Conducta Antisocial: Se pregunta si se han cometido una serie de conductas en el último año. Éstas se clasifican en dos tipos: robo y violencia (golpear o dañar objetos o propiedades, participar en riñas o peleas; tomar mercancía sin pagarla; golpear o herir a alguien; tomar valores por \$50.00 o menos; prender fuego a objetos) y actos

antisociales social y legalmente más graves (usar un cuchillo o pistola para robar; vender drogas; tomar valores por \$500.00 o más; atacar a alguien con un objeto o arma; forzar cerraduras) (Juárez, Villatoro, Fleiz, Medina-Mora, Carreño et al., 2002).

VALDRACIÓN REALIZADA POR PERSONAS SIGNIFICATIVAS

Generalmente son completadas por padres y/o maestros, aunque profesionales o terapeutas pueden también juzgar la conducta o cambio de conducta del adolescente. Estos instrumentos pueden ser similares en cuanto a estructura o formato y también existen formas paralelas para padres y maestros. Esta modalidad de evaluación ha sido ampliamente usada y es importante porque proporciona información sobre un amplio espectro de áreas y es fácil de administrar. Además se han generado datos considerables sobre su uso y propiedades psicométricas y muchos de ellos disponen de perfiles normativos que permiten comparar muestras clínicas y no clínicas, así como variaciones en la sintomatología en función de la edad, sexo, clase social, entre otras variables. Son muy útiles al comparar las diferencias en un adolescente antes y después de un tratamiento y en comparación con sus iguales (Kazdin, 1988). Adelante se presentan estos instrumentos clasificados en dos grandes categorías: los desarrollados para ser respondidos por los padres y los diseñados especialmente para profesores:

PADRES

Child Behavior Checklist/6-18 (CBCL). Es completado por los padres o sus sustitutos y quienes están en contacto con el niño en los contextos familiares. Está conformado por 112 reactivos de problemas conductuales, emocionales y sociales. El formato y la evaluación son similares al Youth Self-Report (Achenbach y Rescorla, 2001).

Parent Daily Report (PDR, Fast-Track, s. f.) Consiste en llamar diariamente a los padres y solicitar la evaluación de 19 conductas negativas y 19 conductas prosociales en un periodo de 24 horas. Un reporte similar de conductas problema y prosociales fue empleado por Fleishman y Szykula (1981).

Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI, Eyberg y Ross, 1978). Evalúa tanto la presencia de 36 conductas disruptivas (Escala de Problemas) como su frecuencia (Escala de Intensidad). Puede aplicarse a niños de edades entre 2 y 16 años. El padre indica en una escala de siete puntos (nunca-siempre) que tan a menudo el niño exhibe determinada conducta, adicionalmente se evalúa si el padre considera o no esta conducta como un problema.

School Behavior Checklist (SBCL, Miller, 1972). Incluye 96 reactivos que evalúan las conductas de niños entre 7 y 13 años de edad. Las características conductuales son evaluadas por los profesores en términos de cierto o falso. Incluye seis escalas: baja necesidad de logro, agresión, ansiedad, deficiencia académica, aislamiento hostil y extraversión. De manera concreta, la baja necesidad de logro, agresión y aislamiento hostil reflejan problemas externalizados.

Behavior Preschool Behavior Questionnaire (PBC; Behar y Stringfield, 1974). Contiene 30 reactivos, cada uno evaluado en una escala de 0 a 2 puntos y es completada por los maestros.

McFarlane et al. (1995) desarrollaron The Behavioral Assessment Form para capturar las conductas no-cooperativas, disruptivas, desobedientes y agresivas en el salón durante las horas de clase, esta forma está diseñada para ser respondida por consejeros escolares.

Teacher Report Form (TRF), para edades de 6 a 18, es completado por los maestros y cualquier personal escolar familiarizados con el funcionamiento del niño en la escuela. Está conformado por 112 reactivos de problemas conductuales, emocionales y sociales. La forma de respuestas y la evaluación es paralela a la del Youth-Self Report (Achenbach y Rescorla, 2001).

Revised Behavior Problem Checklist (Conduct Problems Prevention Research Group, 2002 a, b; y Forehand, Biggar y Kotchick, 1998). Valora un rango amplio de dificultades conductuales que pueden exhibir los niños y/o adolescentes. Cada uno de los 89 reactivos es evaluado como sigue: 0 = no es problema; 1 = es un problema y 3 = es un problema severo. Incluye seis subescalas: desorden conductual, agresión socializada, problemas de atención/inmadurez, ansiedad, conducta psicótica y excesiva motricidad.

VALORACIÓN REALIZADA POR LOS PARES

Generalmente utilizan la metodología de la sociometría y aportan una perspectiva diferente y complementaria para evaluar la conducta problemática. Uno de los métodos comúnmente empleado es el Peer Problem-Solving-Interaction Communication-Affect Rating Coding System (PPS-I CARE) derivado de medidas observacionales de Gottman (Webster-Stratton y Hammond, 1997). Evalúa cambios interaccionales entre pares en tres categorías principales: habilidades negativas, manejo de conflictos negativo y manejo de conflictos positivo.

OBSERVACIÓN DIRECTA

Esta medida se ha utilizado ampliamente a través de diferentes sistemas en el hogar, la escuela, clínicas y comunidades. Consiste en la observación directa y registro de la conducta problemática a lo largo de un lapso determinado de tiempo. Estas observaciones se basan en conductas identificadas explícitamente de manera previa en una situación específica (Kazdin, 1988). Se ha utilizado con más frecuencia para evaluar programas de modificación de conducta. La principal ventaja de estos métodos radica en la posibilidad de obtener una medida directa de la actuación del niño/adolescente en los lugares y situaciones donde se produce la conducta problemática. Algunos métodos de observación son:

Dyadic Parent-Child Interactive Coding System-Revised (DPICS-R, Robinson y Eyberg, 1981). Es una medida observacional ampliamente investigada que está desarrollada especialmente para grabar conductas problemáticas entre el niño y sus padres. Incluye 29 categorías conductuales de interacciones observadas en el hogar.

El Teacher Observation of Classroom Adaptation-Revised (TOCA-R). Es una entrevista estructurada. Los maestros responden 36 reactivos relativos a la adaptación del alumno a los requerimientos de salón de clases. Se evalúa en una escala de 6 puntos, de casi nunca a casi siempre. La subescala de conductas agresivas-disruptivas incluye diez reactivos: romper reglas, dañar a otros y la propiedad ajena, romper cosas, tomar las pertenencias de otros, pelear, mentir, dificultades para aceptar la autoridad, gritar a otros, terquedad y molestar a los compañeros de clase (Werthamer-Larsson, Kellam y Wheeler, 1991).

Direct Observation Form (DOF, Achenbach, 2008). Está diseñada para evaluar problemas en la conducta en escenarios como los salones, actividades de grupo y descanso. Contiene 96 reactivos sobre diferentes problemas, 72 de los cuales son contraparte del CBCL y 83, del TRF.

Behavioral Coding System (CBS, Patterson, Reid, Jones y Conger, 1975). Codifica la ausencia o presencia de 29 conductas en breves intervalos de tiempo durante una hora. Los códigos incluyen conductas anómalas y prosociales como atacar a alguien, gritar, hacer peticiones y cumplir los requerimientos.

INFORMES INSTITUCIONALES

En esta categoría se incluyen los contactos con la policía, informes de arrestos, condenas, violaciones de la libertad condicional y la reincidencia. Los informes escolares también son frecuentes y consideran la asistencia, desempeño académico y reportes relacionados con conductas disciplinarias. Su importancia radica en el reflejo del impacto social de las intervenciones. Sus desventajas residen en que se puntúan de manera extrema (todo vs. nada), pueden incluir

otros factores que no son de interés para el investigador y la ausencia de cambio en estas medidas no significa necesariamente el fracaso del tratamiento (Kazdin, 1988).

EVALUACIÓN DE LOS PROBLEMAS EXTERNALIZADOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Si bien es amplia la cantidad de instrumentos desarrollados para evaluar los problemas externalizados solamente algunos de ellos incluyen reactivos referentes a la medición de conductas problemáticas en el contexto escolar.

Por ejemplo, Achenbach y Rescorla (2001) incluyen en el Youth Self-Report ítems vinculados con las conductas en la escuela como: saco malas calificaciones, trabajo poco en la escuela, juego en clase o en casa cuando no debo, rompo las reglas de la casa, de la escuela o de cualquier lugar, desobedezco en la escuela; todos estos reactivos están incluidos en la dimensión de problemas externalizados. Mason (2001) incluyó en su medición de delincuencia reactivos relacionados con la conducta escolar: ser suspendido o expulsado de la escuela. Palacios (2005) en su evaluación de la conducta antisocial, en el factor también así denominado, incluyó los siguientes reactivos: negarte a hacer las tareas encomendadas de (trabajo, escuela o casa); llegar a propósito, más tarde de lo permitido (a casa escuela, u obligación); hacer trampa en exámenes; llegar tarde a la escuela o reuniones; contestar mal a un superior o autoridad de (trabajo, escuela o calle); falsificar la firma de tus padres en las boletas y/o exámenes. Aguilar, Valencia y Sarmiento (2007) evaluaron la mala conducta escolar con tres reactivos referentes a acciones ilícitas en los exámenes y en la realización de trabajos escolares, algunos ejemplos de los reactivos son: con qué frecuencia copias las tareas de tus compañeros, con qué frecuencia copias durante los exámenes. Scaramella, Conger y Simons (1999) incluyeron en su valoración de problemas externalizados actividades delincuentes, pero también incluyeron un reactivo referente a la mala conducta escolar: "volarse la clase". Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch (1991) incluyeron la evaluación de la mala conducta escolar en un constructo denominado problemas de conducta -en conjunto con el uso de drogas y alcohol y la delincuencia-, valoraron la frecuencia con la que se hace trampa, se copia la tarea y se llega tarde. Otros reactivos considerados son: "he pegado a alguien dentro del colegio", "he roto los cristales de las ventanas del colegio", "he robado objetos de mis compañeros o de la escuela" (Cava, Musitu y Murgui, 2006). Barnes y Farrell (1992) emplearon una escala de mala conducta escolar que representó el promedio de veces que el adolescente reportó serios ejemplos de mal comportamiento en el año pasado. La escala se conformó por tres reactivos -el número de veces que el adolescente faltó a clase, el número de veces que fue enviado por un profesor con el orientador o el director como resultado de su conducta o actitud y las veces que se llamó a alguien de casa debido al mal comportamiento. Gray y Steinberg (1999) midieron la desviación escolar evaluando la frecuencia de conductas como hacer trampa, copiar la tarea y llegar tarde.

El TOCA-R (Werthamer-Larson, Kellam y Wheeler, 1991), en general sí incorpora la evaluación de los problemas de conducta escolar, incluso al ser respondida por el profesor permite acceder a los problemas conductuales presentados en el contexto educativo. Sin embargo, su administración resulta costosa tanto en tiempo como en economía y las posibilidades de que los profesores respondan son limitadas.

El Adolescent Behavior Questionnaire (ABQ) desarrollado por Ma (2002) mide la conducta social y prosocial de los adolescentes. Incluye ocho subescalas, una de las cuales, denominada desempeño cognitivo y académico, incorpora la evaluación de actividades desviadas o actos socialmente reprobables cometidos en el salón o en el escenario escolar; también la subescala de actos antisociales en la escuela se refiere a actos antisociales hacia el profesor o la autoridad escolar.

Stewart (2003) empleó cuatro reactivos para medir la delincuencia escolar: pelear, estar en problemas por no seguir las reglas escolares, ser reportado o condicionado. El estudiante indica con que frecuencia (nunca, dos veces o más de dos veces) ha presentado estos comportamientos en la primera mitad del ciclo escolar.

Jenkins (1995), quien emplea el término "delincuencia escolar" usó una medida conformada por tres índices: 1) crimen escolar, integrado por 14 reactivos que indican el uso de alcohol, la inhalación de pegamento, fumar marihuana, uso de otras drogas ilegales, fumar tabaco, vender drogas, robar a un profesor o a un compañero, vandalismo, golpear a un profesor o a un compañero, dañar la propiedad escolar, portar un arma y empujar a un profesor; 2) mala conducta escolar, se indica mediante respuestas afirmativas a preguntas relacionadas con hablar en clase, usar un lenguaje inapropiado, rayar los escritorios o las paredes, copiar, negarse a realizar el trabajo asignado, no hacer la tarea o copiarla, tirar objetos en la clase, usar un vestuario inapropiado, vagabundear por las instalaciones educativas, ser suspendido, ser retirado del salón de clases, y el retiro del privilegio del transporte escolar; 3) inasistencia escolar, se refiere a las respuestas positivas sobre volarse las clases, llegar tarde a la escuela e irse de pinta.

Estévez, Herrero, Martínez y Musitu (2006) refieren la Escala de Violencia Escolar, ésta evalúa la conducta agresiva en la escuela mediante 13 reactivos que miden la frecuencia con la que los estudiantes se involucran en 13 conductas violentas en la escuela (agresión verbal y física tanto como conducta disruptiva en el salón de clases) durante los últimos doce meses en una escala de 6 puntos. Un ejemplo de los reactivos incluidos: "participo en peleas en la escuela". A pesar de que esta escala evalúa la conducta en el salón de clases se centra solamente en las conductas agresivas omitiendo otras violaciones a las reglas escolares como la asistencia y puntualidad o el cuidado del mobiliario escolar.

Finn, Fisch y Scott (2008) incluyeron en su evaluación de los PCE: saltarse las clases, interrumpir la clase, meterse en problemas en la escuela, usar alcohol y marihuana y la pertenencia a pandillas, éstos evaluados desde la perspectiva de los profesores y los alumnos.

Rivera y Enriquez (2003) desarrollaron un cuestionario con 15 indicadores de comportamientos del estudiante dentro del salón de clases, evaluaron su ausencia o presencia. Estas conductas-síntoma se agruparon en cuatro áreas: depresión ("se aísla de sus compañeros", "no participa en clases", "se duerme durante las clases"); impulsividad ("se pelea con sus compañeros", "con frecuencia distrae al grupo", "no pone atención en clase", "pierde el control", "habla excesivamente", "presenta conflicto con la autoridad"); problemas académicos ("frecuentemente falta a la escuela", "no hace tareas", "tiene bajas calificaciones", "presenta dificultades para expresar sus ideas con claridad"); y, consumo de alcohol y drogas ("se presenta a clase habiendo consumido alcohol", "se presenta a clase habiendo consumido drogas").

Como se puede notar son pocos los estudios que han dirigido su atención hacia la evaluación de las conductas problemáticas en el contexto escolar de manera exclusiva, solamente se ha incorporado como una área más en la medición de la conducta antisocial y en el caso en el cual han sido consideradas con más detalle solamente se incorporan como dimensiones de la conducta antisocial, en este caso la evaluación se realizó en el contexto asiático (Ma, 2002); solamente el instrumento desarrollado por Rivera y Enriquez (2003) hace referencia al contexto mexicano.

En resumen, en la medición de PCE solamente el instrumento desarrollado por Ma (2002) y el índice creado por Finn, Fisch y Scott (2008) abordan específicamente las conductas problemáticas en las instituciones educativas. En la mayoría de las investigaciones solamente se incluyen reactivos referentes a este constructo y las mediciones que más se han interesado por el fenómeno son las relacionadas con la violencia escolar, acoso o *bullying*. Por ello resulta necesario desarrollar un instrumento específico capaz de evaluar la presencia de comportamientos problemáticos en el contexto escolar.

Para cubrir los propósitos planteados en el presente estudio se desarrollará un instrumento que evalúe PCE incluyendo los reactivos que miden el comportamiento desviado en el contexto escolar y los obtenidos mediante un estudio exploratorio con adolescentes para detectar otras problemáticas escolares no consideradas previamente.

CONSIDERACIONES GENERALES

Como se ha revisado el campo de los problemas de conducta de los adolescentes ha sido ampliamente investigado. Sin embargo y considerando el contexto mexicano y las características de la muestra de este estudio se deben precisar algunos aspectos:

El término problemas externalizados -es pocas veces, definido con exactitud- tanto conceptual como operacionalmente. En ocasiones es comparado o equivalente a conceptos como desobediencia, desorden conductual, conducta antisocial, conducta agresiva o violenta e incluso catalogado en situaciones extremas como delincuencia o incluye

todos estos comportamientos. Sin embargo, existe una tendencia constante a incluir desobediencia; peleas o intimidación; agresión; crueldad hacia los animales o hacia otra gente; destrucción de propiedades; conductas incendiarias; robos; mentiras frecuentes; berrinches; conducta desafiante y provocativa; travesuras en la escuela; abandono del hogar; consumo de drogas; sexualidad precoz; y conducta desviada, entre otros términos. También gran parte de la literatura se refiere a estas conductas como ajuste psicosocial o bienestar psicológico. Así que resulta complicado precisar a qué conductas con exactitud pueden atribuirse los hallazgos, lo cual implica la necesidad de instrumentos de evaluación desarrollados concretamente para evaluar los problemas de conducta en el contexto escolar.

La mayor parte de los estudios se han realizado en Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Australia y España. En México, si bien el interés por abordar la problemática se ha incrementado, no existe ningún estudio que aborde concretamente los correlatos familiares y personales de los PCE de los estudiantes de secundaria. Si bien se realizan intervenciones, como el *Programa de Atención a jóvenes en situación de riesgo* (Instituto de la Juventud, 2008) para atender de manera preventiva adicciones y delincuencia a través de la participación comunitaria, no existen investigaciones empíricas que respalden el diseño de estos programas. Por lo que resulta necesario realizar un análisis que considere el contexto cultural donde se presentan los PCE, así como los efectos directos e indirectos de las conductas parentales y el rol mediador de las características individuales de los estudiantes.

La población estudiada se concentra mayoritariamente en preescolares y niños, sólo una pequeña proporción de investigaciones considera adolescentes. Las muestras de hombres son más comunes que las mixtas y muy pocas abordan el fenómeno en grupos de mujeres. Algunos estudios han contemplado rangos de edades muy amplios que involucran tanto a niños como a adolescentes (6-14 años de edad) y al reportar resultados no indican si existen o no diferencias entre grupos de edades, por lo que resulta difícil saber si los resultados pueden extenderse a la población adolescente.

En general, los métodos de evaluación empleados usan diferentes informantes (padres, maestros, pares) para evaluar los problemas externalizados. El autoreporte es la modalidad más usada debido a su facilidad de aplicación tanto en tiempo como en costo. La mayor parte de los diseños de las investigaciones realizadas para evaluar los problemas conductuales es transversal; las muestras generalmente se conforman por poblaciones clínicas, lo que limita la interpretación de los resultados a la población general. Finalmente, si algunas investigaciones consideran el contexto escolar es solamente porque incluyen la perspectiva del profesor en la evaluación de los problemas de conducta, pero en ningún caso se evalúan concretamente las conductas problemáticas específicas de las instituciones educativas.

CONDUCTAS PARENTALES Y PROBLEMAS DE CONDUCTA

CONDUCTAS PARENTALES¹

Ninguna área de investigación en el campo del desarrollo del adolescente ha generado tanto interés en las últimas dos décadas como el estudio de la familia. Las relaciones padres-adolescente han mantenido una constante presencia en la literatura, predominando en las revistas científicas y capturando la atención de las publicaciones populares para adolescentes que pretenden asegurar su salud y su bienestar. Steinberg (2000a) clasifica la investigación producida en este campo en dos grandes temas: la forma como las relaciones familiares cambian durante la adolescencia y el impacto de la familia en el desarrollo mental y la salud de los adolescentes, el interés de esta investigación se centra en este último.

Es ampliamente citado el resultado que sugiere una relación entre el involucramiento familiar y el ajuste conductual del adolescente (Caldwell et al., 2004; Hetherington y Clingempeel, 1992; Patterson y Stouthamer-Loeber, 1984; Snyder y Patterson, 1987). Los estilos parentales, considerados como un conjunto de actitudes y patrones generales de comportamiento de los padres hacia los hijos, así como las prácticas parentales que están dirigidas a establecer habilidades y comportamientos específicos, constituyen las herramientas conceptuales más importantes para comprender el desarrollo psicosocial de niños y adolescentes (Aguilar, Valencia y Romero, 2004). Concretamente la investigación en delincuencia y problemas externalizados ha identificado el papel de la familia en la vida del adolescente y los efectos de estas interacciones en la conducta como uno de los factores para entender la vulnerabilidad de los adolescentes a involucrarse en conductas inadaptadas. La mayor parte de las discusiones se han centrado en las prácticas parentales (Caldwell et al., 2004). Éstas se han identificado como un factor de riesgo importante vinculado a las conductas disruptivas. La disciplina punitiva (gritar, amenazar, regañar); la disciplina inconsistente, la falta de calidez e involucramiento positivo, la agresión física, el monitoreo insuficiente y el modelamiento inefectivo de resolución de problemas están asociados con las conductas inadaptadas (Patterson, 1986; Patterson y Stouthamer-Loeber, 1984).

Así que los procesos familiares constituyen una importante contribución para el riesgo o protección de conducta antisocial y otros desórdenes entre los jóvenes urbanos (deKemp, Overbeek, Wied, Engels y Scholte, 2007; Patterson et al., 1989; Patterson y Stouthamer-Loeber, 1984; Scaramella et al. 1999; Tolan, Gorman-Smith, Huesmann y Zelli, 1997), incluso varios investigadores han demostrado que los estilos parentales influyen en el desarrollo de las competencias del

¹ Los términos conductas parentales y prácticas de crianza se emplean de forma intercambiable, mientras que se diferencian del concepto estilo parental (Darling y Steinberg, 1993). En el presente estudio se usa este término para incluir tanto los comportamientos de la madre como del padre, cuando se realiza la distinción entre éstos, se indica explícitamente.

adolescente especialmente en el área educativa (Baumrind, 1991b; Dornbusch, Ritter, Liederman, Roberts y Fraleigh, 1987; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch, 1994).

Tanto la Teoría Socio-interaccional (Patterson, 1986) como la del Control Social (Gottfredson y Hirschi, 1990) argumentan que los padres de adolescentes con problemas externalizados son deficientes al controlar las actividades de sus hijos y tienden a ser hostiles y coercitivos en sus interacciones además de que no proporcionan apoyo a sus hijos. Los adolescentes expuestos continuamente a estas conductas pueden adoptar estos estilos agresivos con otras personas. Además es posible que estos tipos de interacción se intensifiquen durante la adolescencia y que los chicos interactúen de manera similar en otros contextos. Existe evidencia teórica y empírica de que los niños que adoptan este estilo interaccional antisocial están en riesgo de experimentar problemas externalizados (Scaramella et al., 1999).

Baumrind (1968, 1971, 1989, 1991a, 1991b, 1996) condujo uno de los estudios longitudinales más completos para examinar el efecto de los estilos parentales en el desarrollo de los niños en el periodo de los 3 a los 15 años de edad. Los resultados mostraron que el buen ajuste de los niños se asoció con conductas parentales que implican una disciplina consistente y firme, y a la vez afectuosa y solidaria (estilo autoritativo). Los adolescentes de hogares donde los padres eran poco tolerantes presentaron índices más elevados de consumo de drogas en comparación con los adolescentes de hogares autoritativos. Los adolescentes de hogares permisivos, donde los padres se comportaban de forma solidaria y mostraban disciplina laxa fueron menos competentes que los adolescentes de hogares autoritativos. Estos resultados han sido corroborados por varios autores: en la década de ochenta, Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh (1987), retomando la tipología propuesta por Baumrind, determinaron que el estilo de paternidad autoritativo se asoció positivamente con un adecuado desempeño académico mientras que Steinberg, Elmen y Mounts (1989) corroboraron que los adolescentes que describen a sus padres como cálidos, democráticos y firmes desarrollan actitudes y creencias positivas hacia sus logros y en consecuencia es más probable que tengan un buen desempeño en la escuela. En los noventa, Lamborn et al. (1991) reportaron que los adolescentes que caracterizan a sus padres como autoritativos puntúan más alto en las mediciones de competencia psicosocial y más bajo en las evaluaciones de disfunción psicológica y conductual en comparación con los adolescentes que perciben a sus padres como negligentes o autoritarios. Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling (1992) demostraron que la paternidad autoritativa -caracterizada por una alta aceptación, supervisión y autonomía psicológica- conduce a un mejor desempeño académico y un fuerte compromiso escolar, agregando que el impacto del estilo autoritativo en el logro de los adolescentes es mediado por el efecto positivo del involucramiento parental en la escuela, dos años después, Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch (1994) ofrecen un reporte referente al seguimiento de esta evaluación: los efectos de los estilos parentales se mantuvieron e incrementaron con el lapso del tiempo, como puede apreciarse en esta década el concepto de control psicológico propuesto por Baumrind fue

reconceptualizado por Steinberg y colaboradores como autonomía psicológica. Forehand, Miller, Dutra y Chance (1997) evaluaron el monitoreo parental –dimensión incluida en el constructo de paternidad autoritativa-, sus resultados indican que los altos niveles de monitoreo parental predicen los niveles más bajos de desviación en los adolescentes. Globalmente, estos datos proporcionan evidencia de que el estilo parental autoritativo se asocia con buen desempeño escolar, conductas prosociales y menos problemas de conducta.

En general, los estudios han encontrado sustento para la suposición de que el apoyo parental, un estricto control y el monitoreo se relacionan con la conducta problemática de los adolescentes. Específicamente la combinación de estas conductas parentales parece ser adaptativa y reducir los principales problemas de conducta como la delincuencia y la agresión (Barber, 1992; Darling y Steinberg, 1993; Finkenauer et al., 2005; Wright y Cullen, 2001).

Con respecto al apoyo emocional parental se ha establecido que puede actuar como un amortiguador en tiempos de estrés al ayudar y proteger al adolescente contra los retos enfrentados en áreas como el rechazo de los pares, la pubertad y el desarrollo de la identidad, y decrementando la posibilidad de que el adolescente se comprometa en la delincuencia o en comportamientos inadaptados. Caldwell et al. (2004) mostraron que los bajos niveles de apoyo emocional están positivamente relacionados con altos niveles de delincuencia.

Andrade, Betancourt y Contreras (2002) al evaluar el ambiente familiar de menores infractores en el Distrito Federal determinaron, como otros autores, que el apoyo, el apego y rechazo de los padres son factores importantes en la conducta antisocial de los hijos en el caso de los varones pero no así en el de las mujeres.

Las investigaciones en culturas hispanas sugiere que los miembros de la familia y su relación con los adolescentes son altamente valorados y resulta ser un factor de protección contra la vulnerabilidad de los adolescentes a comprometerse en conductas desviadas (Caldwell et al., 2004). En México las investigaciones que han abordado el funcionamiento y el ambiente familiar en adolescentes lo han hecho a través de dimensiones como la comunicación, el apoyo y el apego paterno-filial. Alvarado y Cruz (2005), Andrade, Betancourt y Contreras (2002), Bartolo (2002), Juárez, Villatoro, Fleiz, Medina-Mora, Carreño, Amador y Bermúdez (2002), Palacios (2005) y Ruiz (2004) encontraron, en términos generales, una relación positiva entre la conducta antisocial del adolescente y la falta de apoyo, de comunicación y el rechazo de los padres hacia el adolescente, complementando con la idea de que el adolescente que percibe apoyo y aceptación por parte de sus padres desarrollará conductas prosociales.

DIMENSIONES DE LAS CONDUCTAS PARENTALES

Las tres dimensiones fundamentales que han recibido gran atención en la investigación sobre socialización son el apoyo, el control conductual y el control psicológico (Barber 1996, 1997; Gray y Steinberg, 1989). Para cada dimensión se ha sugerido que existen vínculos entre el constructo parental y áreas específicas del funcionamiento del joven (por ejemplo: Betancourt, 2007).

APOYO

La investigación sustenta la noción de que una conexión emocional estable y consistente entre los padres y los hijos proporciona a los hijos un sólido sostén para el desarrollo de habilidades sociales (Barber, 1997). Esta conexión ha sido medida con las percepciones de cómo los niños o adolescentes sienten que son sus padres. Este constructo general abarca un número de constructos específicos como el apego, la calidez y cuidado. Al parecer el apoyo de un padre proporciona al joven los recursos internos necesarios para confiadamente iniciar y mantener una interacción social con los adultos y los pares fuera de casa y lo protege de la depresión (Stolz, Barber y Olsen, 2005).

CONTROL CONDUCTUAL

Varios aspectos del control conductual, como la supervisión, el monitoreo y el establecimiento de reglas son predictores importantes del desarrollo de los adolescentes (Barber et al., 1994). Cuando los padres proporcionan estructura a las conductas de sus hijos éstos aprenden a autorregularse y por tanto es menos probable que participen en conductas antisociales. El monitoreo, considerado como una forma de control conductual (Barber, 1996; Brown, Mounts, Lamborn y Steinberg, 1993) ha sido sometido a reconsideración y ha emergido un nuevo constructo denominado "conocimiento parental", el cual se ha conceptualizado como el grado en el que los padres saben cómo y con quién pasan el tiempo sus hijos (Stolz et al., 2005).

CONTROL PSICOLÓGICO

Schaefer (1965) enfocó su atención en las conductas parentales que involucran vergüenza, culpa, el retiro de afecto, definiéndolas como formas de disciplina negativas y manipuladoras. En la década de los noventa se incrementó la

atención a la noción de autonomía/control psicológico (Barber, 1992; Steinberg et al., 1992). Este trabajo ha demostrado la existencia de efectos negativos del control psicológico, el cual se ha definido como intentos de control que limitan el desarrollo psicológico y emocional de los hijos (Barber, 1996). Previamente el control psicológico se ha vinculado con los problemas internalizados y con los externalizados tanto en niños como en adolescentes de diversas culturas (Stolz et al., 2005).

En conjunto hay un consenso general de que el apoyo parental, el control conductual y el control psicológico predicen aspectos importantes del desarrollo adolescente. Concretamente el control conductual se ha vinculado con una disminución de conducta antisocial (Barber, 1992). Por ello resulta fundamental abordar estas dimensiones en el estudio de los PCE para determinar si sus efectos son similares a los producidos en otros problemas como la agresión, la desobediencia o la delincuencia. Se decidió evaluar las conductas parentales mediante el instrumento desarrollado por Palacios (2005) que incluye reactivos que evalúan estas dimensiones fundamentales: apoyo, control, además de la dimensión denominada imposición, se analizó también el impacto de cada una de las dimensiones en las variables individuales y en los PCE.

Las dimensiones de apoyo, control y conocimiento parental se han integrado en constructos que se han denominado estilo autoritativo (Baumrind, 1991a). Baumrind argumenta que los padres efectivos son aquellos que son tanto sensibles como exigentes. La exigencia se refiere a las solicitudes de los padres a los niños destinadas a promover la integración de la familia, incluye las exigencias propias del desarrollo de maduración, la supervisión, los esfuerzos disciplinarios y la disposición a confrontar al niño desobediente. La sensibilidad se refiere al grado en que los padres intencionalmente promueven la individualidad, la autorregulación y la autoafirmación siendo armónicos, ofreciendo apoyo y conociendo las necesidades y demandas especiales de sus hijos. Este concepto se refiere a la paternidad autoritativa o democrática. Finkenauer et al. (2005) proponen el término "paternidad adaptativa" que implica alta aceptación parental, control estricto, monitoreo y un uso reducido de control psicológico; mientras que Wright y Cullen (2001) emplean el concepto de eficacia parental para entrelazar el apoyo parental y control en una única dimensión. Si bien el término empleado difiere, estos conceptos son semejantes en las dimensiones que incorporan: apoyo, control conductual y psicológico y conocimiento parental. En este estudio se empleará el término propuesto por Finkenauer et al. (2005) "conductas parentales adaptativas"² para referirse al conjunto de los comportamientos de los padres que se caracterizan por apoyo, control conductual, limitada imposición y un bajo control psicológico.

² Se emplean de forma intercambiable los términos conductas parentales adaptativas, positivas, eficaces, favorables o positivas.

EFFECTOS DIRECTOS O INDIRECTOS

Steinberg (2000b) ha destacado la importancia de la familia, concretamente de los padres, en el desarrollo de sus hijos: "dudo que exista alguna influencia en el desarrollo de la conducta antisocial entre los jóvenes más fuerte que la de la familia" (p.33). Indica que si bien no existe una única causa para la violencia juvenil algún tipo de disfunción familiar resulta ser un factor común en todos los casos: la exposición a la violencia o el abuso en la familia, la exposición a una paternidad hostil y punitiva y crecer en un ambiente donde los padres no están involucrados en la vida del niño constituyen los principales factores de riesgo para la participación del joven en actividades antisociales. Indica que en el estudio detallado en su libro de 1996 *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*, que incluyó a más de 20,000 adolescentes norteamericanos de nueve preparatorias, del 25 al 30% reportaron falta de participación de sus padres y ésta se asoció con la presencia de conductas antisociales. Una parte de la influencia de los padres es indirecta e involucra el impacto de las decisiones parentales que afectan la vida de un niño: donde vive, a donde va a la escuela, si tendrá hermanos... Otros factores provienen directamente de la relación padre-hijo, como Feder, Levant y Dean (2007) comentan en su revisión sobre la violencia masculina: la disciplina punitiva, la agresión en la familia y las actitudes favorables hacia la agresión promueven el desarrollo de conductas agresivas y violentas en los jóvenes.

Dishion y Bullock (2002), como consecuencia de una revisión de la literatura y de intervenciones experimentales, indican que las prácticas de crianza tienen influencias directas e indirectas importantes en el desarrollo de los problemas de conducta, por ejemplo, citan el trabajo de Gardner quien detectó que los padres de niños con problema de conducta manejan en un 43% el establecimiento de límites de manera inconsistente mientras que los padres de niños no problemáticos solamente son inconsistentes el 5% de las ocasiones. En el caso de las intervenciones con asignaciones aleatorias que enfatizan las prácticas parentales se han producido reducciones significativas -tanto clínica como estadísticamente- en la conducta del niño en casa y en la escuela. A pesar de que los adolescentes se consideran más allá del control parental varios estudios documentan que el enfoque en las habilidades familiares de control y la dinámica estructural de la familia reducen la delincuencia (Henggeler, Schoenwald, Borduin, Rowland y Cunningham, 1998).

Las teorías tradicionales de la socialización explican la correlación entre la conducta parental y sus efectos en los hijos en función de modelos orientados por los padres, donde los hijos son lo que son a causa de lo que sus padres hacen, perspectiva que ha dominado la psicología evolutiva durante el Siglo XX (Cowan y Cowan, 2002).

A mediados del siglo XX, el exclusivo enfoque en las conductas parentales como primer determinante del desarrollo de los hijos ha enfrentado varios retos. Basados en su trabajo clínico con familias problemáticas Bateson, Jackson, Haley y Weakland (1956) -desde la perspectiva sistémica- argumentaron que la causalidad en las relaciones

familiares es esencialmente circular por naturaleza: los padres influyen a los hijos y los hijos influyen a los padres, de manera que la adaptación es un resultado conjunto de estas fuerzas dinámicas poderosas (Maccoby, 2002). Los años 70 y 80 se caracterizaron por la prominencia de la genética, la cual enfatizó que los genes compartidos eran responsables de las correlaciones padre-hijo. Estos argumentos y supuestos desviaron la atención de la sola influencia de los padres hacia las fuentes de influencia familiares y biológicas en el desarrollo de los hijos (Cowan y Cowan, 2002).

Durante el último cuarto del siglo XX se han clarificado ciertas variaciones en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños atribuibles a fuerzas extrafamiliares como la relación con los pares, la calidad de las instituciones educativas y los vecindarios. Las explicaciones de las diferencias individuales en el desarrollo de los niños incorpora, en la actualidad, una amalgama interactiva de efectos genéticos, familiares, de los pares y de la cultura en general (Cowan y Cowan, 2002).

Este viraje hace necesario considerar que las relaciones padre-hijo no pueden ser consideradas en el vacío, sino que deben ser examinadas en el contexto de otras relaciones dentro y fuera de la familia y reconsiderar si el efecto de los padres actúa directamente sobre los hijos o de manera indirecta (Cowan y Cowan, 2002). El cuestionamiento es si la calidad de la parentalidad se combina con factores biológicos o psicológicos para formar las trayectorias de desarrollo de los hijos.

Los factores familiares en la preadolescencia pueden también predecir resultados independientes de la personalidad de los hijos. Aun durante la adolescencia las prácticas parentales son importantes como reguladores ambientales de la conducta de los hijos. Además, la calidad de las interacciones familiares tiende a ser estable a través del tiempo. Por lo tanto, la influencia duradera de la familia es probable que coexista con el desarrollo de las diferencias individuales en la personalidad y también como determinantes de la conducta delictiva de los adolescentes (Feldman y Weinberger, 1994).

Los efectos directos e indirectos de las conductas parentales se han comprobado en estudios como el realizado por Finkenauer et al. (2005), con participantes de edades entre los 10 y 14 años, investigó si las conductas parentales están directa o indirectamente (a través del autocontrol) relacionadas con problemas conductuales como la delincuencia y la agresión en los adolescentes. Identificaron una relación directa y negativa entre estos problemas y conductas parentales adaptativas como la aceptación, el monitoreo, el control estricto y el poco uso de control psicológico. El auto-control medió parcialmente el vínculo entre la conducta parental y los problemas conductuales.

En las secciones siguientes se comentan los hallazgos que apoyan un vínculo directo entre la conducta parental y la conducta de los hijos, así como sus efectos indirectos mediados por características individuales de los adolescentes.

EFFECTOS DIRECTOS

El modelo de coerción establecido por Patterson y sus colegas (1986 y Patterson et al., 1989) es ilustrativo de este enfoque: el proceso bidireccional entre el padre y el hijo dirige a un escalamiento de la conducta agresiva y antisocial de los niños. Para los adultos que cuidan a los niños es necesario establecer límites y pedir cooperación de los hijos. Un microanálisis de estos episodios demuestra que las interacciones padre-hijo se transforman en intercambios aversivos y la probabilidad de que el hijo sea reforzado negativamente incrementa la conducta antisocial. Así la mayor parte de la investigación se ha centrado en evaluar el impacto directo de las prácticas de crianza en la conducta de los hijos (Cowan y Cowan, 2002).

Finkenauer et al. (2005) confirmaron el efecto directo y negativo de la alta aceptación, el control estricto y el uso moderado de control psicológico en los problemas conductuales -delincuencia y agresión- de los adolescentes. Cowan y Cowan (2002) también proporcionaron apoyo a la hipótesis de que los padres tienen un impacto directo en los problemas conductuales de sus hijos en la escuela: los hijos de los padres que asistieron a tratamiento para mejorar su relación de pareja o sus conductas parentales mostraron altos niveles de desempeño académico, auto-descripciones más positivas y menos PCE. Caldwell et al. (2004), en un estudio realizado a 58 adolescentes mexicanoamericanos sentenciados, detectaron que el apoyo emocional materno estuvo negativamente correlacionado con la delincuencia y positivamente relacionado con el bienestar emocional. Kim et al. (2003) examinaron longitudinalmente la co-ocurrencia de problemas conductuales y conductas parentales en niños afroamericanos y detectaron que la sintomatología del niño varía en función de las conductas parentales: los niños que incrementaban con el tiempo su sintomatología reportaron un incremento en la hostilidad, en la parentalidad coercitiva e inconsistente y un decremento en las conductas parentales nutritivas y afectivas. Las investigaciones que han confirmado efectos directos han evaluado adolescentes más jóvenes, como en el estudio realizado por Finkenauer et al. (2005), donde la edad de los participantes osciló entre los 10 y 14 años: las conductas parentales adaptativas -alta aceptación parental, control estricto, monitoreo y bajo uso de control psicológico- se relacionan negativamente con los problemas de conducta: en la regresión jerárquica para la predicción de la delincuencia.

En general, los esfuerzos de los padres por proporcionar estructura, establecer y reforzar límites así como monitorear a sus hijos adolescentes son predictores de la disminución de peleas, destrucción de propiedad y otras conductas antisociales: existió una contribución del control conductual, del control psicológico y del apoyo maternos y paternos (Stolz et al., 2005). En nuestro contexto y examinando el impacto de los estilos parentales sobre el ajuste personal, escolar y social de estudiantes de bachillerato, Aguilar, Valencia y Romero (2007) determinaron que los jóvenes

que caracterizaron a sus padres como negligentes presentan mala conducta escolar, mientras que quienes refieren prácticas autoritativas y permisivas presentan niveles de competencia y ajuste adecuados.

Otros estudios (Bosmans, Braet, Leeuwen y Beyers, 2006; Feldman y Weinberger, 1994) han reportado un decremento o una ausencia en el vínculo entre la parentalidad y los problemas externalizados en la adolescencia. La ausencia de efectos directos puede explicarse por la edad de los hijos. Connell y Goodman (2002) al evaluar el impacto de la psicopatología del padre y de la madre en los problemas externalizados de los adolescentes determinaron que los efectos de la psicopatología del padre son mayores que los de la madre, lo cual implica que están sometidos a otras influencias como la de los pares, es probable también que el impacto de la madre sea más importante durante la infancia temprana a causa de su papel como cuidador primario.

EFFECTOS INDIRECTOS

Todos los padres saben que los niños varían considerablemente en temperamento y personalidad, y que es razonable esperar que los niños con diferentes personalidades respondan diferente a las conductas socializadoras. La necesidad de considerar las diferencias individuales es subrayada por la investigación que ha identificado que las características individuales son predictivas de los problemas conductuales de los adolescentes (Barber, 1992; Sobral et al., 2000).

Barber (1992) a partir de su revisión de la literatura de los correlatos personales y familiares de los problemas de conducta de los adolescentes proporciona un marco integrativo para guiar la futura investigación en el área. Además de establecer la importancia y utilidad de la distinción entre los problemas conductuales en internalizados y externalizados estableció que las diferencias individuales en la personalidad de los adolescentes moderan la relación entre el ambiente familiar y los problemas conductuales. Además, si se considera el sustento de la teoría del desarrollo al supuesto de que la familia tiene gran impacto en los años formativos del niño puede presuponerse un impacto en sus patrones cognitivos, afectivos y morales (Coughlin y Vuchinich, 1996).

La influencia parental indirecta podría implicar que los padres promueven el desarrollo de ciertos aspectos del carácter de sus hijos que conducen a un ajuste psicosocial exitoso en la adultez. Desde esta perspectiva, más que prevenir que sus hijos exhiban conductas problemáticas, las conductas parentales adaptativas proporcionan a los hijos capacidades para ayudarlos a prevenir problemas psicosociales (Finkenauer et al., 2005). Por ejemplo, Steinberg et al. (1989) demostraron que el estilo parental autoritativo contribuye al desarrollo psicosocial del adolescente y éste a su vez facilita el desempeño escolar, básicamente a través de la autonomía y la autoconfianza.

La mayor parte de los efectos indirectos se han enfocado al impacto de las prácticas de crianza en las relaciones con los pares y con los hermanos (Dishion y Bullock, 2002). Las asociaciones entre las características y conductas de los padres y de sus hijos con los efectos en su desarrollo han sido demostradas en cientos de estudios.

Dodge (2002) destaca que la forma como la parentalidad impacta el desarrollo de los hijos puede ser mediante la moderación o la mediación. La moderación se refiere a la forma como las conductas de los padres pueden alterar el efecto de otro factor. Por ejemplo, Bates, Pettit, Dodge y Ridge (1988) detectaron un efecto interactivo significativo entre las conductas parentales y el temperamento del niño y entre éstas y el sexo del hijo. Se sugiere que el impacto de las conductas parentales puede variar en función del contexto cultural (Dodge, 2002).

En cuanto a la mediación, además de que se afecta otra variable, la parentalidad puede actuar como un catalizador o refuerzo de factores de riesgo predisposicionales (Dodge, 2002). Existe evidencia importante de que los factores biológicos como el temperamento (Bates, Pettit y Dodge, 1995) y los factores socioculturales incrementan el riesgo de presentar problemas conductuales y estos factores operan, por lo menos parcialmente a través del rol mediador de las conductas de los padres.

Steinberg et al. (1989) destacan la necesidad de entender los procesos psicológicos que median el impacto de las conductas parentales en las competencias del adolescente. Proponen que la paternidad autoritativa contribuye al desarrollo psicosocial del adolescente, que a su vez facilita el desempeño escolar, específicamente se ha postulado que este tipo de paternidad impacta positivamente la autonomía y la autoconfianza de los adolescentes propiciando un mejor desempeño escolar: los tres componentes de la paternidad autoritativa contribuyen de manera independiente al desempeño académico de 120 adolescentes de edades entre 11 y 16 años, en la evaluación longitudinal de un año a través de la mediación de su impacto en la madurez psicosocial; la aceptación, la autonomía psicológica y el control conductual contribuyen al desarrollo de la madurez psicosocial y ésta impacta el éxito académico. Lamborn et al. (1991) evaluaron los efectos de los estilos parentales en cuatro áreas del desarrollo psicosocial: los adolescentes que percibieron a sus padres como autoritativos reportaron puntuaciones más altas en competencia social y académica y las más bajas, en desórdenes afectivos y conductuales, ocurriendo lo contrario en los adolescentes que evaluaron a sus padres como negligentes. Los adolescentes con padres autoritarios tuvieron puntuaciones aceptables en obediencia y conformidad pero relativamente bajas en la percepción de sí mismos. En contraste, los adolescentes de familias permisivas expresaron confianza en sí mismos pero reportaron abuso de sustancias y mala conducta escolar.

Aguilar et al. (2004) proponen la posibilidad de que el menosprecio y desatención paterna provoquen disminución en la autoconfianza y en los trastornos afectivos, y que el apoyo y la atención paternos incrementen la competencia de los hijos: los estilos parentales tienen un efecto significativo en la mala conducta escolar. Coughlin y Vuchinich (1996) en su

estudio longitudinal con adolescentes varones provenientes de familias con ambos padres biológicos, familias reconstituidas y conformadas por madres solteras detectaron efectos indirectos de la familia en el desarrollo de la delincuencia: las buenas relaciones con los pares a la edad de 10 actúan como factor de protección contra los arrestos a la edad de 17 en todas las estructuras familiares, pero los efectos de la forma de resolver problemas familiares difieren en función de la estructura familiar: en las familias reconstituidas una adecuada resolución de conflictos disminuye la posibilidad de arresto en .47, mientras que en las familias monoparentales el riesgo de arresto se duplica (2.25), además de que las características antisociales del adolescente tienen un efecto significativo en el incremento de la delincuencia (2.59) y en las familias conformadas por ambos padres biológicos no existe ningún efecto significativo además de la relación con los pares, lo anterior indicaría que los efectos de variables familiares como la resolución de problemas pueden impactar el incremento de las conductas delictivas en función de la composición de la familia. También Juárez et al. (2002) determinaron que el ambiente familiar, entendido como el reflejo de lo que el adolescente experimenta con sus padres se asocia con la forma como se relaciona con otros, y a su vez éstos actúan como mediadores para la ocurrencia de conducta antisocial.

La mayor parte de los estudios sobre problemas conductuales han conducido análisis univariados con factores familiares o personales (Barber, 1992), solo algunos han considerado sus efectos conjuntos (por ejemplo, Jessor y Jessor, 1977; Contreras, 2006; y Sobral et al., 2000) e identificado efectos únicos e interactivos de las variables personales y familiares en relación con los problemas conductuales. Esta evidencia sugiere que los rasgos como la agresión, la impulsividad y la rebeldía se relacionan con problemas delictivos o que bajos niveles de autoestima caracterizan a adolescentes que presentan problemas de conducta (Barber, 1992). Es posible suponer que la naturaleza de los efectos de la personalidad es una función de su interacción con otros factores como el ambiente de socialización, la personalidad modera la relación entre contexto y problemas de conducta.

El estudio realizado por Sobral y otros (2000) es uno de los más representativos en el sentido de que estudia los efectos de las interacciones entre factores contextuales, temperamentales y sociocognitivos para comprender la génesis, el mantenimiento y la prevención de la conducta antisocial. En el ámbito familiar evaluaron aspectos estructurales como el número de hermanos y hermanas y el orden de nacimiento; en el afectivo, incluyeron el apego a los padres, el apoyo parental percibido, las prácticas punitivas y las relaciones entre hermanos, con respecto al ambiente escolar examinaron el apego y el fracaso escolar; por lo que se refiere a las variables de personalidad consideraron la búsqueda de sensaciones, la impulsividad, la autoestima, la empatía y el locus de control. De sus resultados conviene destacar que el bajo apoyo, el escaso apego a las figuras paternas y las percepciones sobre las relaciones con los padres muestran una fuerte influencia en los niveles de conducta antisocial únicamente cuando se combinan con altos niveles de búsqueda de sensaciones, lo que

sugiere que las características temperamentales de personalidad son una condición necesaria para que los lazos afectivos en la familia jueguen un papel relevante en la producción de conducta antisocial. Lo cual sugiere que ciertas variables de personalidad funcionan como factores de protección en ciertas situaciones de riesgo psicosocial y como factores de riesgo en la mayor parte de las situaciones. Confirmando así el efecto indirecto que las conductas parentales pueden ejercer en el desarrollo y mantenimiento de la conducta antisocial a través de variables individuales.

Contreras (2006), si bien no evaluó efectos mediadores de las variables personales, sí las analizó simultáneamente encontrando que: los adolescentes capaces de experimentar simpatía y compasión hacia los demás, además de la capacidad de percibir las emociones de los otros (empatía positiva), que tengan autoestima positiva y seguridad en sí mismos y no busquen emociones fuertes a través de actividades de riesgo será menos probable que presenten conductas antisociales. Paralelamente determinó que la relación positiva con mamá y la relación positiva y el rechazo de papá predicen las características individuales: si el adolescente no siente apego hacia sus padres, si percibe una inadecuada comunicación y poco apoyo de los padres desarrollará características individuales negativas que propiciarán el vínculo con pares antisociales y por tanto la presencia de conductas antisociales. Concretamente la relación positiva con la mamá (apego, comunicación y apoyo), la relación positiva con el padre (apoyo y comunicación) y el rechazo (tanto del padre como de la madre y la autoestima negativa) predicen características individuales positivas y negativas en los adolescentes que a su vez conducen al desarrollo o ausencia de conductas antisociales. Esto implica que las variables familiares contribuyen a la formación de rasgos individuales de los adolescentes y que variables como las conductas parentales pueden entonces actuar como mediadores de los problemas externalizados, sugiriéndose que su efecto en la mala conducta escolar será indirecto a través de su impacto en el desarrollo de las características individuales del adolescente, las cuales predecirán el desarrollo de problemas de conducta.

En las secciones sucesivas se analiza el impacto directo e indirecto de la empatía, la búsqueda de sensaciones, la autoestima y el autocontrol en los problemas de conducta. Estas variables se seleccionaron debido a que la literatura internacional es clara en cuanto al vínculo de estas características individuales con la conducta antisocial, mientras que en la investigación nacional es escasa la evidencia empírica al respecto. Además se incluye su análisis conjunto ya que en general se ha estudiado el efecto de cada una de estas variables de manera aislada en relación con la conducta antisocial. Se seleccionaron la empatía, la autoestima y la búsqueda de sensaciones con base en los hallazgos reportados por Contreras (2006), quien en su estudio con menores infractores de la Ciudad de México detectó que la falta de empatía y autoestima acompañadas de la búsqueda de sensaciones son predictores de la conducta antisocial. La inclusión del autocontrol como otra variable individual se sustenta en el hecho de que ésta se ha confirmado como un importante predictor de la conducta antisocial en todas sus variantes, desde los noventa Gottfredson y Hirschi (1990) lo establecieron

en su Teoría General del Crimen, mientras que en la primera década del siglo XXI varios autores han corroborado estos postulados (Blokland et al., 2001; Carroll et al., 2006; Finkenauer et al., 2005; Van Leeuwen et al., 2004; y, Wright y Cullen, 2001).

CONDUCTAS PARENTALES Y PROBLEMAS EXTERNALIZADOS

Los investigadores han asumido que los padres son una influencia crítica en el desarrollo de la personalidad y las características conductuales, emocionales y cognitivas de los hijos por más de un siglo (Holden y Edwards, 1989). En consecuencia, la relación entre las prácticas parentales y efectos específicos en los hijos han sido el foco de la investigación en la psicología clínica infantil y del desarrollo (Maccoby y Martin, 1983).

Como se comentó anteriormente son varias las teorías que proponen un efecto directo de las prácticas de crianza en la mala conducta de los hijos, los psicólogos del desarrollo son quienes más se han interesado en el tema. De manera general se ha establecido que una relación de apoyo de los padres puede proporcionar a los hijos experiencias que les ayuden a aprender adecuadas habilidades sociales que generalizarán a la relación con sus pares, mientras que una deficiencia en esta relación de apoyo conducirá a interacciones negativas con los pares, rechazo a la escuela y el desarrollo de problemas conductuales (Patterson, Kupersmidt y Griesler, 1990).

Incluso desde la perspectiva criminológica se ha incrementado el interés teórico y empírico en el rol desempeñado por las relaciones familiares, especialmente entre el padre y el hijo en la protección contra la conducta criminal (Wright y Cullen, 2001). La Teoría General del Crimen (Gottfredson y Hirschi, 1990) es una de las propuestas teóricas que con fuerza asume este hecho, aunque solamente los estudios de Hay (2001) y Wright y Cullen (2001) han evaluado este aspecto de la teoría: Hay determinó que para la delincuencia el 25% del efecto total corresponde al monitoreo y la disciplina, mientras que el 75% es un efecto indirecto mediado por el autocontrol; Wright y Cullen reportan que la eficacia parental tiene efectos en la delincuencia tanto en la pre-adolescencia como en la adolescencia tardía.

Las teorías sociológicas del control argumentan que la parentalidad y los apegos a los padres aíslan contra las conductas desobedientes: los padres inducen a su descendencia a conformarse mediante controles directos e indirectos. Los controles indirectos o relacionales operan a través del apego que tienen los hijos hacia sus padres. Aun cuando los padres no estén presentes pueden controlar indirectamente a sus hijos si están psicológicamente presentes cuando aparece la tentación de cometer un delito. Si en la situación de tentación no se dedica ningún pensamiento a la reacción parental el niño está libre de cometer el acto. Los padres importan para los hijos en el sentido de que los niños están vinculados o apegados a sus padres. En contraste los controles directos o instrumentales involucran los esfuerzos

explícitos de los padres por monitorear la conducta de sus descendientes y castigar la mala conducta (Wright y Cullen, 2001).

Mientras que las teorías criminales enfatizan el control, la perspectiva psicosocial ha destacado el papel del apoyo social: el grado en que los padres proveen recursos emocionales e instrumentales a sus hijos. Las conclusiones generales de la literatura establecen que el apoyo está relacionado negativamente con el involucramiento en la delincuencia y constituye un factor de protección en los jóvenes en riesgo: los padres que proporcionan apoyo a sus hijos es más probable que ejerzan más controles directos como la supervisión e indirectos como el apego (Wright y Cullen, 2001).

Hay una evidencia considerable proporcionada por experimentos y cuasi-experimentos de que la parentalidad ejerce efectos importantes en el desarrollo de los hijos, especialmente en los problemas de conducta relacionados con la agresión. Investigaciones clínicas diseñadas para reforzar o mejorar las prácticas de crianza han revelado efectos positivos en los problemas de conducta de los hijos que se mantienen por lo menos durante un año (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999a, 1999b; Forehand y Long, 1988; Henggeler, Schoenwald, Borduin, Rowland y Cunningham, 1998), lo cual indica que determinadas conductas parentales pueden tener un efecto directo y duradero en el comportamiento de los hijos.

Varios estudios relacionados con la parentalidad presentan un punto de consistencia: los adolescentes educados en familias caracterizadas por un estilo parental autoritativo (altos niveles de apoyo parental y monitoreo conductual con bajos niveles de control psicológico) son más saludables y más competentes que los adolescentes educados con una parentalidad no autoritativa (Dornbush, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh, 1987; Steinberg y Sheffield, 2001). Las principales dimensiones parentales que han sido evaluadas con respecto a la conducta antisocial han sido el apoyo y el control (conductual y psicológico), tanto independiente como conjuntamente. Por ejemplo, Barber (1996) determinó que tanto en los análisis transversales como longitudinales el control psicológico percibido por los preadolescentes y los adolescentes es predictor de algunos problemas externalizados como la delincuencia, mientras que el control conductual se relaciona principalmente con los problemas externalizados, una vez controlados los efectos de la delincuencia, la edad, la raza, el nivel socioeconómico y la afiliación religiosa. En la misma línea Barber et al. (1994) reportan una correlación entre el control conductual y los problemas externalizados, evaluado desde la perspectiva de los adolescentes. Wright y Cullen (2001) determinaron un efecto independiente del control parental, el apoyo y la confianza en la delincuencia. DeKemp et al. (2007) detectaron correlación entre el apoyo parental y la agresión y el apoyo parental y la delincuencia. Caldwell et al. (2004) reportan una correlación entre el apoyo emocional materno y la delincuencia. Barber y Thomas (1986), considerando el apoyo parental como un constructo multidimensional –conformado por el apoyo general, el afecto físico, la compañía, y el contacto sostenido- revelaron que la autoestima de las hijas es predicha por el apoyo general de la madre y

el afecto físico de los padres, mientras que la autoestima de los varones se predice por la compañía de la madre y el contacto sostenido del padre. Barnes y Farrell (1992) examinaron el efecto del apoyo y del control en el desarrollo de consumo de alcohol, delincuencia y otras conductas problemáticas de adolescentes, sus resultados confirman que el apoyo parental y el monitoreo son predictores importantes de la conducta adolescente aun cuando se controlaron factores importantes como indicadores socioeconómicos, edad, género, raza, estructura familiar y la historia familiar de abuso del alcohol. Por ejemplo, el promedio de veces que los adolescentes reportaron haber incurrido en mal comportamiento en la escuela fue de 8.1 y 6.6 cuando el apoyo proporcionado por la madre y el padre -respectivamente- fue bajo, mientras que el cuando el apoyo fue alto la ocurrencia reportada fue de 2.3 y 2.2; con respecto al monitoreo los adolescentes que reportaron una baja supervisión por parte de sus madres presentaron en 9.4 situaciones de mal comportamiento en la escuela mientras que quienes evaluaron como alto el monitoreo materno indicaron dos incidentes en promedio.

La conexión del hijo con el padre se ha determinado como una dimensión importante en la relación. Maccoby y Martin (1983) vieron la calidez parental o conexión como una de las dos dimensiones básicas de la crianza. Se ha indicado también que la tarea central del desarrollo durante la adolescencia es transformar el vínculo padre-hijo del nivel de conexión necesario con el niño a uno más apropiado para adultos jóvenes, lo cual conducirá a eventos más favorables en los adolescentes y en los adultos (Herman, Dornbusch, Herron y Herting, 1997; Steinberg, 1990).

Varios investigadores han establecido asociaciones entre el apoyo parental y la conducta antisocial. Loeber y Stouthamer-Loeber en su meta-análisis de los correlatos familiares de la delincuencia indican que la falta de apoyo incrementa visiblemente las posibilidades de involucrarse en actividades delictivas, así que la delincuencia se relaciona negativamente con el involucramiento padre-hijo mediante la comunicación, la confianza, el compartir actividades y la búsqueda de ayuda (Wright y Cullen, 2001). Específicamente las prácticas parentales hostiles y deficientes en afecto se han vinculado con un incremento en la conducta antisocial durante la preadolescencia: Scaramella, Conger, Spoth y Simons (2002) encontraron una relación entre la paternidad nutritiva y participativa y la delincuencia en dos muestras de adolescentes; Simons, Johnson y Conger (1994) determinaron, en una muestra de 332 familias que el involucramiento parental tanto del padre como de la madre, evaluados durante tres años, predice las evaluaciones del ajuste escolar del adolescente (tanto hombres como mujeres) en el cuarto año, tomando en cuenta la medidas de agresividad, delincuencia y bienestar psicológico. El involucramiento parental y la calidez demostrada por ambos padres se relacionan con bajos niveles de problemas externalizados (Scaramella et al., 1999). A estos hallazgos se suman los de Gorman-Smith, Tolan, Loeber y Henry (1998) quienes detectaron que los adolescentes involucrados en ofensas serias y crónicas pertenecían a familias caracterizadas por la disrupción, el conflicto y la falta de apoyo parental. Dekovic, Buist y Reitz (2004) encontraron que para los problemas externalizados una relación pobre entre padre e hijo predice altos niveles de dificultad, aunque no

se examinó la influencia de cada figura paterna, se puntuó globalmente la calidad de la relación incluyendo padres y madres: la calidad de la relación con los padres se asoció con un nivel elevado de problemas externalizados. Sobral et al. (2000) detectaron que el apoyo parental en chicos y el apego parental en las chicas son potentes predictores de la conducta antisocial.

Incluso estos efectos se han corroborado en estudios longitudinales. DeKemp et al. (2007) reportaron que el nivel de apoyo se relacionó negativamente con la delincuencia y la agresión en los momentos 1 y 2 de su estudio, de manera que concluyen que el apoyo parental contribuye a la disminución de la conducta antisocial, especialmente en las mujeres adolescentes. Juang y Silbereisen (1999) demostraron que los adolescentes con padres que proporcionan apoyo fueron menos propensos a involucrarse en actos delincuentes en un periodo de tres años en comparación con los adolescentes con padres que proporcionan un apoyo inconsistente.

El análisis de la capacidad de la familia para controlar, monitorear y apoyar al adolescente a través de las vicisitudes del cambio biopsicosocial inherente a este periodo del desarrollo es fundamental (Baer, 1999) y ha sido una de las dimensiones centrales estudiada en la regulación de la conducta de los adolescentes (Barber, 1997). El trabajo pionero de Patterson en delincuencia ha enfatizado el control conductual mediante el establecimiento de reglas y el monitoreo. Se hipotetiza que esta dimensión tendrá una fuerte influencia en los eventos externos como la desviación y el logro educativo, Herman et al. (1997) desintegraron los estilos parentales en tres dimensiones de socialización: conexión/involucramiento, regulación y autonomía psicológica y evaluaron su impacto en seis variables dependientes: calificaciones, expectativas educativas, síntomas psicológicos y somáticos, actos delictivos y uso de sustancias. En las regresiones múltiples que incluyeron las tres conductas parentales simultáneamente el involucramiento se asoció positivamente con los aspectos educativos, mientras que la regulación y la autonomía psicológica se vincularon significativamente con las seis variables dependientes. En el caso de la desviación la regulación resultó ser la dimensión socializadora más potente seguida por la autonomía psicológica: la regulación y la autonomía psicológica predijeron una disminución del uso de sustancias y los actos delictivos.

Existe vasta evidencia empírica que demuestra que una falta de control conductual de los hijos se relaciona positivamente con problemas de conducta que se ha verificado durante las décadas de los 80, 90 y en la primera década del siglo XXI (Barber y Olsen, 1997; Barber, Olsen y Shagle, 1994; Galambos, Barker y Almeida, 2003; Gray y Steinberg, 1999; Herman et al. 1997; Loeber y Dishion, 1984; Maccoby y Martin, 1983; Patterson y Stouthamer-Loeber, 1984). El vínculo entre problemas externalizados y bajo control conductual pueden apoyarse también en el extenso trabajo realizado por Baumrind (1968, 1971, 1989, 1991a, 1991b, 1996) con respecto a los estilos parentales, que establece una asociación entre la paternidad permisiva y la impulsividad y la agresión en los niños.

Por ejemplo, Barber y Olsen (1997) evaluaron la relación entre la percepción de los adolescentes de la regulación de su conducta por parte de sus padres –imposición de límites justos y consistentes- y la conducta antisocial: las correlaciones variaron de $-.22$ a $-.45$ en función del género y la edad de los adolescentes, correspondiendo la asociación más fuerte a las mujeres adolescentes tardías. Barber et al. (1994) evaluaron el impacto del control conductual en los problemas externalizados de los adolescentes, en un modelo estructural: el efecto de éste en los problemas de conducta explicó el 25% de la varianza. Galambos et al. (2003) examinaron la influencia del control conductual en los problemas externalizados en un estudio longitudinal que inició en la adolescencia temprana: el control conductual se relacionó con los problemas externalizados; también detiene el aumento de los problemas de conducta entre los adolescentes con pares desviados; además explicó el 7.5% de la varianza en comparación con un 1% explicado por el apoyo y el control psicológico, lo cual confirma la importancia de este constructo en las trayectorias de los problemas externalizados. Gray y Steinberg (1999), evaluando la supervisión y el nivel de exigencia de los padres detectaron una asociación entre el control conductual y los problemas de conducta de los adolescentes. Patterson y Stouthamer-Loeber (1984) encontraron una relación significativa del monitoreo y la disciplina con la delincuencia auto-reportada y evaluada mediante la frecuencia de contacto con la policía en adolescentes masculinos: monitoreo y contacto con la policía; monitoreo y autoreporte de delincuencia; disciplina y contacto con la policía; y, disciplina y autoreporte de conductas delictivas.

De manera que los padres que están involucrados en la vida de sus hijos, monitorean sus actividades y proporcionan adecuadas consecuencias positivas y negativas a las conductas prosociales y antisociales tienen hijos que exhiben menos problemas externalizados durante la adolescencia. Patterson y Stouthamer-Loeber (1984) ofrecen evidencia de que los padres afectuosos es probable que también desplieguen altos niveles de supervisión.

Los estudios que evalúan simultáneamente dimensiones relacionadas con el apoyo y el control aportan resultados semejantes. Wright y Cullen (2001) yuxtaponen el control y el apoyo como una explicación alternativa de porqué los padres afectan el involucramiento delictivo de sus hijos. Emplearon el concepto de “eficacia parental” –una combinación de medidas de controles parentales que incluye apego, expectativas parentales, reglas y supervisión, y evaluaciones de apoyo parental y confianza en los padres- para resaltar la reducción del crimen asociada con el efecto de los padres que apoyan y controlan a sus hijos jóvenes. Analizaron la interrelación entre controles parentales y apoyo así como su influencia conjunta en la mala conducta de los jóvenes. Demostraron que el apoyo y el control están entrelazados y que la eficacia parental ejerce efectos directos del 6.6% en la delincuencia adolescente: los padres afectuosos, confiables y estrechamente apegados a sus hijos y que proporcionan guía en la forma de reglas y supervisión reducen la delincuencia de sus adolescentes, aun cuando los efectos de los pares delinquentes y la heterogeneidad de las prácticas parentales fueron controlados.

Finkenauer et al. (2005) evaluaron el efecto del control psicológico, el control conductual y el apoyo tanto en la delincuencia como en la conducta agresiva: la aceptación parental no estuvo relacionada con la delincuencia, el control psicológico se asoció positivamente, y el control estricto negativamente. Los jóvenes delincuentes percibieron a sus padres restrictivos, controlando psicológicamente y menos informados sobre las actividades de sus hijos. Esto converge con la evidencia obtenida en la evaluación de la agresión: el control psicológico estuvo relacionado positivamente con la conducta agresiva, mientras que el control estricto se asoció negativamente. Adicionalmente, la aceptación parental mostró una relación negativa con la conducta agresiva, indicando que los adolescentes con padres que les ofrecen apoyo son menos agresivos. Las conductas parentales explicaron el 9% de la varianza de la agresión.

El bajo apoyo parental y bajo control conductual tienen una influencia directa en altos niveles de problemas externalizados, como agresión o disrupción, en los adolescentes. En el estudio de Kim, Hetherington y Reiss (1999) la negatividad y el monitoreo del padre y de la madre tuvieron un efecto significativo directo en los problemas externalizados independientemente del sexo y la edad de adolescente. Pettit, Bates, Dodge y Mecee (1999) reportaron una correlación entre el monitoreo parental y los problemas externalizados de adolescentes de 12 y 13 años reportados por los profesores en el grado 6 y 7. Scaramella et al. (2002) en su estudio longitudinal de cuatro años en dos muestras independientes de adolescentes reportan una correlación entre la paternidad nutritiva y participativa –conductas altas en monitoreo, apoyo, disciplina efectiva y baja disciplina punitiva e inconsistente- y la conducta antisocial en los momentos 1, 2 y 3.

En el contexto nacional, Palacios (2005) analizó la relación entre estilos parentales de papá y mamá y algunos problemas de conducta externalizados: para la agresión, la conducta delictiva y los actos antisociales determinó que los adolescentes con madres y padres que exhiben un estilo autoritario son quienes presentan con más frecuencia este tipo de comportamientos. Betancourt (2007) evaluó en una muestra de adolescentes mexicanos las relaciones entre el control conductual y psicológico con los problemas externalizados: el control psicológico de la madre correlacionó positivamente; la comunicación materna negativamente y la supervisión tanto de la madre como del padre se vincularon negativamente con los problemas externalizados; lo cual implica que los adolescentes que perciben un alto control psicológico de la madre y mala comunicación además de poca supervisión de papá y mamá son propensos a desarrollar problemas externalizados. Las conductas desafiantes se relacionaron positivamente con el control psicológico materno y paterno y negativamente con la comunicación materna: los jóvenes que perciben un alto control psicológico de ambos padres asociado con una comunicación deficiente con la madre presentan conductas desafiantes.

Sin embargo, algunos autores han argumentado que la influencia de la familia en el comportamiento de los adolescentes no existe. Harris (1995) postuló la provocativa afirmación de que la conducta de los padres tiene poco, o ningún efecto duradero en el desarrollo de sus hijos. Sostiene que más allá de los efectos genéticos la conducta de los

adolescentes –incluida la delincuencia– es predominantemente influida por el grupo socializador, es decir, por los grupos de juego en los cuales los niños y los adolescentes participan. A pesar de este postulado, la mayoría de investigación empírica sustenta el efecto directo de la conducta de los padres en el comportamiento de sus hijos, incluso hay quienes indican también efectos indirectos. El presente estudio evaluará tanto los efectos directos como indirectos de las conductas parentales en los PCE de los adolescentes.

Con respecto a la evaluación concreta del vínculo entre conductas parentales y los PCE son pocos los estudios realizados. Williams y Kelly (2005) proporcionan evidencia de que las conductas del padre se asocian con la ausencia de PCE: involucramiento paterno y apego; Aguilar et al. (2004) encontraron que los estudiantes de bachillerato que perciben a sus padres como autoritativos o permisivos presentan bajos niveles de mala conducta escolar en comparación con los estudiantes provenientes de familias con estilos permisivo, autoritario y negligente. Herman et al. (1997) detectaron que el involucramiento (apoyo), la regulación (control conductual) y autonomía psicológica se relacionan positivamente con aspectos educativos como el desempeño y las expectativas educativas.

Considerando los resultados comentados en esta sección y la limitada información que existe tanto en el contexto internacional como en el nacional sobre la asociación entre conductas parentales y los PCE en este estudio se plantea que, de manera similar que con otros problemas externalizados, los PCE se relacionan negativamente con conductas parentales de apoyo y control conductual.

Los vínculos de las conductas parentales con la empatía, la búsqueda de sensaciones, la autoestima y el autocontrol y de éstas con la mala conducta se analizan en las secciones posteriores destinadas a revisar los aportes teóricos y empíricos a cada una de estas variables individuales.

EFFECTOS DIFERENCIALES DE LAS CONDUCTAS PARENTALES DE LA MADRE Y DEL PADRE

Desde la década de los sesenta, época en que Baumrind (1968) inició sus trabajos sobre las conductas parentales los desarrollos de este campo de estudio han evolucionado. Por mucho tiempo una de las grandes críticas a la literatura fue la relacionada con la exclusión de los padres (Phares, 1992; Phares y Compas, 1992).

Phares (1992) destaca que el examen de los factores asociados con el riesgo de problemas conductuales en los niños tradicionalmente ha excluido a los padres, dejando una gran brecha en la comprensión del rol del padre en el desarrollo y mantenimiento de los problemas conductuales. Mejorar la comprensión del impacto de los padres en la psicopatología infantil y adolescente es crítico dado que no solo contribuyen directa e indirectamente al desarrollo de sus hijos a través de sus cuidados y contribuciones al contexto familiar sino que también contribuyen al 50% de información

genética de sus hijos (Phares y Compas, 1992). Por lo que es probable que se haya dejado una considerable proporción de varianza sin explicar o se haya atribuido erróneamente a las madres (Connell y Goodman, 2002).

Algunos investigadores sugieren que el hombre y la mujer están diseñados biológicamente para asumir diferentes roles parentales, que la maternidad es fundamentalmente diferente de la paternidad, y que los efectos de las conductas maternas y paternas no pueden ser explicados por el mismo modelo. Por ejemplo, Day y Mackey sugieren que los roles de las madres y de los padres son diferentes y complementarios y no deben ser evaluados bajo los mismos estándares. Los estudios que han incluido medidas tanto de maternidad como de paternidad han producido resultados contradictorios que colectivamente no han demostrado la réplica de los patrones de la madre al padre (Stolz et al., 2005).

A nivel cultural, las normas sociales han enfatizado el papel de cuidadora de la madre en la vida de los niños mientras que se relega al padre al rol de proveedor (Connell y Goodman, 2002). En línea con esta perspectiva la investigación ha demostrado consistentemente que las madres están abrumadoramente más involucradas en el cuidado de los hijos tanto en familias nucleares como monoparentales. Las teorías de la influencias familiares sobre el desarrollo de los niños, desde la psicoanalítica, hasta la conductual, han reflejado la imágenes culturales tradicionales de las madres y los padres otorgando énfasis a la calidad de la relación entre la madre y el hijo (Lamb, 1997). Por ejemplo, el hecho de que la relación materna, en especial el apoyo, prediga los problemas de conducta, puede estar relacionado con el tipo de apoyo emocional percibido por el adolescente, donde la madre proporciona apoyo emocional caracterizado por el consejo verbal y el apoyo del padre se caracteriza por la instrucción verbal y el juego (Falicov, 1998). En consonancia con estos datos, en México y con una muestra mixta de estudiantes de secundaria Aguilar, Sarmiento, Valencia y Romero (2007a) detectaron un predominio de la figura materna sobre la paterna.

Las características demográficas que caracterizan a la familia de hoy han cambiado dramáticamente durante los últimos cincuenta años. Se ha incrementado el número de familias monoparentales, reconstituidas y donde ambos padres trabajan (Amato, 1994). Como consecuencia de estos cambios demográficos la paternidad se ha convertido en un constructo altamente complicado e intrigante afectado por múltiples influencias sociales, familiares y relacionales (Williams y Kelly, 2005).

En general, los padres pasan menos tiempo en la educación de sus hijos en comparación con las madres. Sin embargo, en las familias con dos padres que trabajan existen grandes diferencias en el tipo y calidad del involucramiento de los padres con sus hijos: mientras que algunos padres están seriamente involucrados tanto emocional como físicamente otros, pueden permanecer emocionalmente distantes y no comprometerse en la educación de sus hijos. En muchos países la madre ha asumido el rol de cuidador primario mientras que en el caso de los padres se tienen menos expectativas sociales sobre su desempeño como padres. El grado de involucramiento del padre se percibe más como una elección

personal o familiar que como un imperativo cultural por lo que el involucramiento de los padres, comparado con el de las madres, en la parentalidad y las actividades de crianza de los hijos puede ser muy variable en las familias (Williams y Kelly, 2005). En general se ha detectado que los padres están menos involucrados en la educación con sus hijos adolescentes en comparación con las madres.

A pesar de la influencia persistente del proceso relacional entre padre e hijo en el ajuste adolescente y en sus efectos en la conducta poco se conoce sobre los roles diferenciales que las madres y los padres desempeñan durante el desarrollo adolescente (Williams y Kelly, 2005). Como destaca Dodge (2002), es importante examinar cómo los padres ejercen su influencia en los hijos.

Hay muchas formas en las cuales una buena relación entre el padre y el hijo puede proteger de los problemas conductuales durante la adolescencia: a través del modelamiento y enseñando explícitamente habilidades interpersonales favorables ya que se trata de un agente reforzador importante en la familia. Sin embargo, es necesario determinar qué aspectos de la relación pueden afectar las diversas áreas del ajuste conductual (Williams y Kelly, 2005). Algunos hallazgos reportados por los estudios que han examinado las conductas del padre y sus efectos en los hijos resultan de interés:

Las posiciones teóricas afirman que el involucramiento del padre en forma de apoyo emocional, cuidado, supervisión y disciplina resulta en un desarrollo más favorable de los hijos. Existe evidencia que sugiere que los padres ofrecen una contribución única e independiente en muchas áreas del desarrollo del hijo: la contribución del involucramiento en los problemas externalizados reportados por los profesores es significativa (Williams y Kelly, 2005). La ausencia del padre se ha asociado con el riesgo de desarrollar conductas desviadas y delincuencia y la cercanía con el padre tiene una contribución independiente y significativa en la felicidad; la satisfacción con la vida y el estrés psicológico en la vida adulta (Amato, 1994).

Se ha establecido también que la importancia del apego al padre parece incrementarse con la edad. Williams y Kelly (2005) encontraron que el involucramiento y el apego entre el padre y el hijo explican una única proporción de la varianza (14.3%) de los problemas externalizados y los problemas conductuales en la escuela en comparación con el 4.8% explicado por las conductas de la madre en una muestra de adolescentes. Al parecer, aunque la calidad del funcionamiento del hijo en las relaciones íntimas o amistosas del chico dependen del vínculo con la madre, es posible que la forma como el adolescente explora el mundo extrafamiliar puede depender de la calidad de relación con el padre (Bosmans et al., 2006). Marcus y Betzer (1996) en su estudio sobre conducta antisocial en estudiantes adolescentes encontraron una asociación significativa entre el apego del hijo al padre y en el caso de las hijas el apego a ambos padres fue significativo. Mientras que, Arbona y Power (2003) reportaron que el apego a la madre (no el del padre) fue el único relacionado con el involucramiento

de los adolescentes en las actividades antisociales tanto en adolescentes europeoamericanos, afroamericanos y mexicanoamericanos: la evitación de la madre correlacionó positivamente con la conducta antisocial en las tres muestras.

En las últimas dos décadas los académicos han incrementado su atención hacia el papel de los padres en las familias y los efectos de su participación en los hijos (Connell y Goodman, 2002; Culp, Schadle, Robinson y Culp, 2000; Stolz et al., 2005). Actualmente, ya son varios los autores que evalúan el impacto tanto de la madre como del padre en el desarrollo de sus hijos (por ejemplo: Andrade, 1998; Betancourt, 2007; Contreras, 2006; González Forteza, 1996; Palacios, 2005). Incluso gracias a los avances estadísticos se ha empezado a evaluar el efecto diferencial e interactivo de las conductas de la madre y del padre (Connell y Goodman, 2002; Jones, Forehand y Beach, 2000; Scaramella et al., 1999; Stolz et al., 2005; Williams y Kelly, 2005). Varios estudios han sugerido que los padres, y no solo las madres, tienen una importante contribución en la salud y bienestar de sus hijos (Connell y Goodman, 2002; Lamb, 1997; Phares y Compas, 1992).

En general, los investigadores han considerado el promedio de conductas parentales del padre y de la madre o han empleado medidas de parentalidad en general más que evaluar las contribuciones independientes de la conducta parental del padre y de la madre en las conductas de los adolescentes (Jones et al., 2000). Cowan y Cowan (2002) han proporcionado un contrapeso a los estudios que se enfocan en las madres y revelaron que las correlaciones entre la paternidad autoritativa y la adaptación de los hijos a la escuela pueden ser tan altas o más si se considerara a los padres.

Stolz et al. (2005) realizaron un análisis de dominación para evaluar la importancia relativa del apoyo, del control conductual y del control psicológico materno y paterno para explicar la depresión, la conducta antisocial y la iniciativa social en los adolescentes. Con respecto de la conducta antisocial sus resultados revelaron que el control conductual de la madre es relativamente más importante que el del padre, al parecer el conocimiento de las actividades y los amigos de los hijos es más poderoso en posesión de las madres. En general, sus análisis apoyan la hipótesis de los efectos especializados que sugieren efectos diferenciales de las madres y los padres en varias áreas del funcionamiento adolescente: la relación de los padres y las madres con sus hijos adolescentes difieren tanto cuantitativa como cualitativamente (Connell y Goodman, 2002; Williams y Kelly, 2005).

Jones et al. (2000) indican que el nivel más alto de delincuencia se asocia con bajos niveles de aceptación del padre y el control firme de la madre: la aceptación del padre propiciaba delincuencia solo cuando los niveles maternos de control firme eran bajos y si el papá es incapaz de proporcionar aceptación y apoyo y la mamá no proporciona un control firme entonces se incrementa el riesgo de que el adolescente desarrolle problemas externalizados.

Para los propósitos del presente estudio resulta de interés la investigación de Williams y Kelly (2005) quienes evaluaron los problemas de conducta de los adolescentes desde la perspectiva de los profesores. El involucramiento y el apego del padre explicaron los problemas externalizados (14.3%), mientras que estos factores de la madre no influyeron

significativamente (4.8%). Llama la atención la influencia protectora del padre en cuanto a la manifestación de problemas conductuales en la escuela. Las variables evaluadas fueron el apego y el involucramiento del padre y de la madre percibidos por el adolescente. El involucramiento parental se refiere al involucramiento en el cuidado de los hijos en la forma de participación activa en la recreación y el juego tanto como en supervisión y cuidado. Lo que confirma nuevamente que las dimensiones de apoyo y control son un factor importante en la comprensión de los problemas de conducta de los adolescentes.

En conclusión, la evidencia parece sugerir que el padre tiene un impacto significativo en el desarrollo adolescente. Sin embargo, no es claro cómo opera este impacto. Así que examinar la influencia diferencial del padre y de la madre, tanto directa como indirectamente, en el desarrollo de los PCE de los hijos adolescentes será central en la presente investigación. En el presente estudio se sigue la recomendación de Phares y Compas (1992) de realizar análisis independientes para madres y padres para examinar si los PCE reciben influencias diversas en función del género del padre y del hijo.

CONSIDERACIONES GENERALES

De la revisión realizada previamente se puede determinar que es limitado el número de estudios que han examinado procesos familiares específicos entre adolescentes mexicanos y los problemas externalizados, por lo que es pertinente evaluar cómo las conductas parentales se relacionan con las conductas problema en el contexto escolar desde un marco de referencia cultural determinado, el mexicano.

Solamente los estudios de Feldman y Weinberger (1994) y Finkenauer et al. (2005) analizaron tanto efectos directos como indirectos de las conductas parentales, pero se centraron exclusivamente en la evaluación de conductas delictivas adolescentes. Los escasos estudios que han evaluado el efecto mediador de alguna característica individual entre las prácticas de crianza y los problemas externalizados se han limitado a valorar solamente una variable.

En la mayor parte de los estudios se considera solamente el impacto de las conductas parentales de la madre, otros evalúan conjuntamente la influencia del padre y de la madre sin distinguir efectos independientes. Debido a los cambios demográficos de la familia y a los hallazgos que confirman la importancia del padre en la conducta de los hijos, los efectos diferenciales identificados entre las conductas de la madre y las conductas del padre y el poco conocimiento que se tiene de estas diferencias en el contexto mexicano, se precisa realizar un análisis independiente de las contribuciones de la madre y del padre en los PCE de sus hijos adolescentes.

Dado que la mayor parte de la investigación se ha centrado en la población infantil, predomina el análisis de las muestras de varones y los hallazgos reportados en la población de adolescentes son inconsistentes, se requiere un análisis que determine cómo ocurre este proceso para el caso concreto de los adolescentes mexicanos y los problemas de conducta en el contexto escolar tanto en el caso de mujeres como en el de hombres.

La evidencia con respecto a los efectos directos e indirectos de los padres en el comportamiento de los hijos es confusa y debido a que en el caso concreto de los PCE no se ha realizado ningún estudio que evalúe cómo es este impacto, se justifica la evaluación del modelo que involucre tanto efectos directos como indirectos en adolescentes mexicanos. Además la mayor parte de los estudios han evaluado efectos directos con los problemas externalizados, por lo que resulta necesario evaluar si los efectos indirectos de las conductas parentales pueden ser más poderosos, que sus efectos directos.

Puede notarse que la mayor parte de la investigación se ha realizado en las culturas norteamericana y europea, por lo que conocer cómo se explican estos fenómenos en nuestra cultura resulta imprescindible. Como destacan Dishion y Bullock (2002) existe evidencia de los efectos tanto directos como indirectos de las prácticas de crianza, sin embargo, es necesario más trabajo para comprender la variabilidad de estos efectos en diversos contextos evolutivos, geográficos y culturales. Es importante reconocer como cada cultura organiza la socialización de los niños ya que al parecer no existen estrategias familiares universales.

También debe considerarse que si bien la investigación transversal como longitudinal ha detectado influencia de los padres, ésta no es contundente al confirmar que la conducta de los padres puede hacer la diferencia en cuanto a la presencia o ausencia de conductas problemáticas. Existe la posibilidad de que las conductas parentales puedan ser evocadas por características de los hijos.

VARIABLES INDIVIDUALES Y PROBLEMAS DE CONDUCTA

EMPATÍA

En las teorías actuales del desarrollo de la conducta antisocial y criminal la empatía se ha reconocido como una importante característica individual, ya que puede inhibir o prevenir conductas dañinas hacia otros (Jolliffe y Farrington, 2004; Lahey, Waldman y McBurnett, 1999) incluso se ha establecido que durante la adolescencia la regulación emocional es un importante mecanismo de inhibición de la agresión (Mestre, Samper García y Frías Navarro, 2002). Se concibe a la empatía como la respuesta emocional evocada por el estado afectivo o la situación de la otra persona, implica procesos tanto afectivos como cognitivos (Miller y Eisenberg, 1988).

El desarrollo de la empatía durante la infancia y la adolescencia y su relación con la conducta ha recibido considerable atención en la literatura. En general, se ha encontrado que incrementa la conducta prosocial, por ejemplo, favorece los actos altruistas (Mestre et al., 2002) y reduce la agresión tanto en la infancia como en la adolescencia (Barr y Higgins-D'Alessandro, 2007; Eisenberg y Miller, 1987; Mestre et al., 2000; Sobral et al., 2000; Warden y Mackinnon, 2003).

Se ha determinado que la baja capacidad de empatía afecta a los niños y adolescentes de varias formas: es posible que realicen interpretaciones equívocas como atribuciones hostiles y que desarrollen creencias sobre la agresión como una forma adecuada de reaccionar; también puede interferir en el establecimiento de vínculos sociales positivos (Robinson, Roberts, Strayer y Koopman, 2007); limita la capacidad de comprender las consecuencias negativas del comportamiento inadecuado en otras personas, lo cual a su vez restringe el control de estas conductas.

La literatura sugiere que la empatía involucra tanto componentes afectivos como cognitivos. El elemento cognitivo incluye la comprensión de los sentimientos de los demás por simples asociaciones o mediante un proceso complejo de toma de perspectiva; mientras que el componente afectivo involucra una respuesta emocional congruente surgida del estado afectivo del otro. La emoción concordante de la empatía requiere la habilidad de reconocer las señales afectivas y puede involucrar habilidades de toma de perspectivas tanto afectivas como cognitivas. Los factores cognitivos representan diferentes dimensiones como la habilidad para razonar sobre las propias acciones y la habilidad para reconocer claves intelectuales y afectivas, lo cual ayuda a diferenciar el yo de los otros colocándose a sí mismo en el lugar del otro y comprendiendo sus sentimientos. Los factores afectivos incluyen la habilidad de experimentar y reconocer una amplia gama de emociones en uno mismo y en los demás (Bush, Mullis y Mullis, 2000; Miller y Eisenberg, 1988).

Autores como Shechtman (2002) enfatizan la importancia de distinguir entre la empatía afectiva y la cognitiva. La empatía cognitiva es necesaria pero insuficiente para amortiguar la agresión: los niños agresivos de escuelas primarias y

secundarias difirieron de los no agresivos en la empatía afectiva, pero no en la empatía cognitiva. De Wied, Goudena y Matthys (2005) apoyan también la conclusión de que la falta de empatía afectiva contribuye a la conducta antisocial: los niños referidos con desórdenes externalizados puntuaron más bajo que los niños control de población normal en la empatía afectiva disposicional.

En general, la empatía es vista como un factor de protección individual que disminuye la probabilidad de ciertos tipos de conducta criminal y antisocial, mientras que se asume que una falta de empatía tiende a facilitar la delincuencia. Se ha sugerido que los delincuentes insensibles con baja empatía son deficientes al asumir el rol y la perspectiva del otro, además de que mal interpretan las intenciones de los otros, esta falta de conciencia o sensibilidad hacia los pensamientos y sentimientos de otros deteriora su habilidad para apreciar los efectos de su conducta en los demás. La habilidad de imaginar el agobio de los otros puede inhibir las conductas dañinas (Jolliffe y Farrington, 2007).

EMPATÍA Y PROBLEMAS EXTERNALIZADOS

Aunque los jóvenes antisociales son un grupo heterogéneo hay buenas razones para creer que muchos de ellos se caracterizan por bajos niveles de empatía. La mayor parte de los hallazgos en este rubro se han centrado en la evaluación de conductas delictivas y establecen que los ofensores o quienes actúan de forma antisocial tienen menos empatía que quienes no lo hacen: los individuos que comprenden o comparten la reacción emocional negativa de otros, resultante del acto antisocial o agresivo, pueden inhibir y sentirse menos inclinados a continuar con esta conducta en el futuro (Jolliffe y Farrington, 2007).

Robinson et al. (2007) evaluaron la asociación entre la empatía y la conducta antisocial en muestras de adolescentes varones delincuentes y no delincuentes. Empleando una evaluación multi-método para la empatía (auto-reporte y entrevista semiestructurada en laboratorio) detectaron que los jóvenes delincuentes responden con menor empatía a personas y situaciones específicas, sus respuestas empáticas son autorreferentes y sus respuestas emocionales son menos intensas en comparación con el grupo de adolescentes no delincuentes. El componente afectivo de la empatía -experiencia vicaria de emociones consistentes con las de los otros- fue un fuerte predictor de la delincuencia en comparación con la conducta antisocial auto-reportada, estos resultados fueron confirmados por Bush, et al. (2000) quienes evaluaron las diferencias entre empatía en jóvenes delincuentes y no delincuentes (hombres y mujeres de entre 15 y 19 años). Concretamente, la baja empatía cognitiva está fuertemente relacionada con la delincuencia mientras que la empatía afectiva se relaciona débilmente y estos vínculos son más fuertes en muestras de jóvenes (Jolliffe y Farrington, 2007).

Miller y Eisenberg (1988) realizaron un meta-análisis para evaluar la relación entre la empatía y la conducta antisocial. La evaluación de la empatía se realizó de diversas formas: respuestas a dibujos o historias, cuestionarios, respuestas faciales y conductuales en situaciones experimentales. La empatía fue evaluada únicamente en términos afectivos y la definición de la conducta agresiva/externalizada incluyó un amplio rango que incorporaba medidas de autoreporte y evaluaciones realizadas por profesores u ofensas criminales. En su reporte mencionan coeficientes de correlación de bajo a moderado (-.06 a -.46) entre la empatía y la conducta agresiva/externalizada. Esta relación se detectó empleando cuestionarios. Los autores atribuyen este resultado a la edad de los sujetos, quienes responden normalmente son adolescentes, población en la que se han demostrado las relaciones más consistentes entre estos constructos.

Los autores que concretamente han evaluado el vínculo de la agresión y la empatía han reportado resultados similares: existe una relación negativa entre agresividad y empatía, por ejemplo Bryant (1982) reporta una correlación entre la agresividad reportada por los profesores y su escala de empatía. Ellis (1982) y Kaplan y Arbutnot (1985) determinaron que en una muestra de delincuentes masculinos quienes puntúan bajo en empatía exhiben conductas más agresivas, es decir, son menos capaces de reconocer sus propias emociones y las de otros.

Mestre et al. (2002) en un estudio empírico con adolescentes varones y mujeres encontraron que los procesos emocionales correlacionan con la conducta agresiva: los individuos empáticos son menos agresivos por su sensibilidad emocional y su capacidad para comprender las consecuencias negativas potenciales que se pueden derivar de la agresión tanto para ellos mismos como para los otros, es decir, la empatía correlaciona negativamente con la agresión. Específicamente la toma de perspectiva y la preocupación empática correlacionaron negativamente con la conducta agresiva. También con adolescentes españoles Sobral et al. (2000) identificaron una correlación negativa y de intensidad moderada entre conducta antisocial y empatía solamente en el caso de los hombres, resultando ésta un factor de protección. En México, en un estudio realizado con adolescentes infractores y estudiantes Contreras (2006) encontró que la empatía es predictora de la conducta antisocial -incluida en un factor de segundo orden que contiene también las variables de seguridad en sí mismo, autoestima positiva, cautela y apego con amigos: este factor denominado características individuales positivas es predictor de la agresión, de la conducta delictiva y de los robos menores. Estos resultados son coherentes con otros realizados en infantes y adolescentes que concluyen el importante papel de la empatía como inhibidora de la conducta agresiva, por ejemplo DeKemp et al. (2007) reportaron que la empatía se relacionó negativamente con la conducta agresiva y la conducta delictiva en los momentos 1 y 2 de su estudio longitudinal.

Aunque existe evidencia que indica la importancia de la empatía en la conducta agresiva y antisocial para los jóvenes delincuentes, la evidencia empírica es inconsistente. Jolliffe y Farrington (2004) en su meta-análisis detectaron que

estas diferencias pueden deberse a las diferentes medidas de empatía empleadas (cuestionario vs. reconocimiento facial de emociones), además los datos provenientes de auto-reportes han sido deficientes para establecer la existencia de importantes y esperadas deficiencias en la empatía de los jóvenes delincuentes.

EMPATÍA Y CONDUCTAS PARENTALES

La literatura interesada en el vínculo entre conductas parentales y empatía no es muy amplia. Bush et al. (2000) encontraron que la estructura familiar predice la conducta delictiva. De manera particular los ambientes familiares de los jóvenes que inician su trayectoria antisocial a temprana edad se caracterizan por una paternidad punitiva e inconsistente (Patterson et al., 1989), por lo que es posible que estos ambientes deficientes en empatía entrenen inadvertidamente a los niños para emitir respuestas coercitivas y de enojo en lugar de empáticas y prosociales.

Robinson et al. (2007) al referirse a los jóvenes que han desarrollado trayectorias antisociales a temprana edad caracterizados como insensibles y con limitaciones en la demostración de empatía, proponen que el apego deficiente a los padres en la etapa preescolar y en la infancia puede explicar esta relación. En su investigación detectaron un impacto de la parentalidad abusiva y el divorcio en el desarrollo emocional de los participantes, lo cual afecta las habilidades para establecer vínculos sociales positivos e incrementa la conducta antisocial. De forma similar DeKemp et al. (2007) reportaron que la empatía correlaciona positiva y significativamente con el apoyo parental en el momento 1 y 2 de su estudio longitudinal y proponen que el apoyo parental puede proteger a los niños y adolescentes contra el desarrollo de problemas de conducta antisocial, sin embargo, la asociación entre apoyo parental, empatía y problemas de conducta en las muestras normativas no es tan clara. Los hallazgos comentados permiten suponer que las conductas parentales adaptativas como el apoyo pueden favorecer el desarrollo de habilidades empáticas en los adolescentes.

EMPATÍA, CONDUCTAS PARENTALES Y PROBLEMAS EXTERNALIZADOS

Uno de los pocos estudios que han evaluado el efecto mediador de la empatía entre la conducta antisocial y las conductas parentales es el realizado por deKemp et al. (2007). Se trata de una investigación longitudinal donde se investigó si el nivel afectivo de empatía moderaba la asociación entre el apoyo parental y la conducta antisocial en pre-adolescentes. Participaron 823 adolescentes holandeses reclutados del primer grado de educación secundaria, la edad promedio fue de 12.8 años. Los resultados indican que altos niveles de empatía afectiva se asociaron con menor conducta delincuente y agresiva. Contrario a las expectativas los altos niveles de empatía mostrados por los adolescentes no fueron susceptibles

al apoyo parental, estos resultados pueden explicarse por el hecho de que la muestra no era clínica y tal vez porque adolescentes que demuestran poca empatía y preocupación por los demás pueden tener menos interés en obtener aprobación y ser por tanto menos influidos por el estímulo y el reconocimiento parental. Wootton, Frick, Shelton, y Silverthorn (1997) investigaron la interacción entre la calidad de las conductas parentales hacia el niño –involucramiento, uso de refuerzo positivo, monitoreo, consistencia disciplinaria y castigo corporal- y sus rasgos de insensibilidad emocional para predecir los problemas de conducta: la paternidad inefectiva se asoció con problemas conductuales solamente cuando el niño reportaba rasgos como falta de empatía, ausencia de culpa y limitaciones emocionales mientras que los niños altos en estos rasgos exhibieron un número significativo de problemas de conducta independientemente de la calidad de las conductas parentales que experimentaban, al parecer la influencia del apoyo parental en la conducta antisocial depende del nivel de rasgos de empatía en el joven.

Es poca la atención que se ha dirigido a la relación entre empatía y mala conducta en el contexto educativo. Barr y Higgins-D'Alessandro (2007) estudiaron la relación entre el ambiente escolar y los niveles de empatía y conducta prosocial en dos muestras de adolescentes con desarrollo normal: la empatía correlacionó con la conducta prosocial y con las percepciones positivas de la cultura escolar. Warden y Mackinnon (2003) indican que, en el caso de los agresores en la escuela, la falta de empatía indica una deficiencia en la habilidad de apreciar las consecuencias emocionales de sus conductas en los sentimientos de otros y, para compartir y empatizar con los sentimientos de otros. Contreras (2006) estableció en una muestra de adolescentes mexicanos una relación positiva con papá y con mamá predicen el desarrollo de características individuales positivas en los adolescente como la compasión empática y la empatía cognoscitiva y a su vez estas características predicen la agresión, la conducta delictiva y los robos menores. Dada la evidencia empírica del vínculo entre delincuencia y agresión y que éstas y los PCE se catalogan como externalizados cabría esperar un vínculo negativo: entre mayor capacidad empática menor presencia de PCE.

CONSIDERACIONES GENERALES

En general, hay poca investigación relacionada con el proceso de socialización de la empatía en los adolescentes y la revisión de la literatura existente se caracteriza por un énfasis en el análisis de muestras de delincuentes juveniles masculinos y poco se ha evaluado en individuos con conductas agresivas o conducta antisocial y en mujeres.

La evidencia empírica de las diferencias de niveles de empatía entre delincuentes y no delincuentes parece ambigua: algunos estudios han detectado en los delincuentes empatía más baja que en los no delincuentes (Ellis, 1982), otros no han encontrado estas diferencias (Bush et al., 2000) lo cual puede deberse a las diversas conceptualizaciones de

la empatía (cognitiva, afectiva o ambas), al énfasis en poblaciones masculinas y al tipo de instrumentos de evaluación empleados, por lo que estos resultados inconsistentes son difíciles de interpretar.

Considerando las consecuencias negativas de los PCE durante la adolescencia y el vacío teórico y empírico del área es importante conocer en qué medida dicha agresión está explicada por la ausencia de empatía.

BÚSQUEDA DE SENSACIONES

En las décadas de los 70 y los 80 la búsqueda de sensaciones surgió como un constructo explicativo importante para un amplio rango de conductas. La búsqueda de sensaciones ha sido definida por Zuckerman (1979) como la necesidad de variedad, novedad y la experimentación de sensaciones complejas y la disposición para tomar riesgos físicos y sociales para percibir estas experiencias. El sustento teórico del constructo como una dimensión biosocial de la personalidad ha cambiado con el transcurso de los años para incorporar aspectos biológicos (Newcomb y McGee, 1991).

La adolescencia es una etapa en la que la impulsividad y la búsqueda de sensaciones son pronunciadas (Robbins y Bryan, 2004), por lo que se espera que los adolescentes se comporten como si fueran invulnerables e inmortales. Varios estudios (Horvarth y Zuckerman, 1993; Robbins y Bryan, 2004) sugieren que la personalidad o las diferencias individuales pueden ser responsables de la iniciación y mantenimiento de las conductas desviadas en la adolescencia. La búsqueda de sensaciones con frecuencia se ha sugerido como una de las características personales que afectan diversos problemas de conducta tanto en la adolescencia como en la edad adulta (Newcomb y McGee, 1991; Sobral et al., 2000).

Zuckerman (1979) ha documentado correlaciones entre la Escala de Búsqueda de Sensaciones y diversas medidas psicológicas. Por ejemplo, los individuos altos en búsqueda de sensaciones están más orientados hacia la extraversión, la impulsividad, el comportamiento antisocial y no conformista, por lo que sería razonable suponer que estas asociaciones se reflejen en medidas de conductas explícitas. Por ejemplo, el uso de alcohol y drogas, y la criminalidad han correlacionado con la búsqueda de sensaciones: Newcomb y McGee (1991) en un estudio longitudinal que empleó constructos latentes de varios indicadores de la búsqueda de sensaciones y de una medida de desviación general plantearon un modelo factorial confirmatorio de la correlación entre estas variables, en los tres momentos de la evaluación. Horvarth y Zuckerman (1993) encontraron que la búsqueda de sensaciones es un predictor de conductas de riesgo como las criminales, las financieras y las transgresiones sociales.

BÚSQUEDA DE SENSACIONES Y PROBLEMAS EXTERNALIZADOS

Zuckerman (2006) establece que las personas con desorden de personalidad antisocial con frecuencia están motivadas por el aburrimiento y la necesidad de estimulación más allá del nivel óptimo. Aunque la mayoría de los buscadores de sensaciones encuentran salidas menos dañinas a sus necesidades, los psicópatas no se restringen por las restricciones normales sociales y morales y pueden desarrollar formas de búsqueda de sensaciones dañinas para otros o para sí mismos. Comprender el papel de la búsqueda de sensaciones en la conducta criminal es esencial para separar a aquéllos influidos por su ambiente social y aquéllos cuyos motivos van más allá del beneficio y la influencia.

La búsqueda de sensaciones está relacionada con la toma de riesgos en todas las áreas (por ejemplo: fumar, beber, consumir drogas, conducta criminal menor) (Zuckerman, 2006). Arnett (1996) encontró que la búsqueda de sensaciones correlacionaba con conductas de riesgo al manejar, en el sexo, en el uso de alcohol y drogas en estudiantes de preparatoria. Sobral et al. (2000) identificaron un patrón asociativo consistente con la literatura entre la búsqueda de sensaciones y la conducta antisocial en chicos y chicas adolescentes españoles con correlaciones robustas. Contreras (2006) determinó que la búsqueda de sensaciones, de manera específica las emociones fuertes y el gusto por el riesgo, es predictora de la conducta antisocial de adolescentes mexicanos –incluida en un factor denominado características individuales negativas que se compone también con la indiferencia y los amigos problemáticos: agresión, conducta delictiva y robos menores. Estos datos en conjunto sugieren un potente poder predictivo de la búsqueda de sensaciones en la conducta antisocial.

Newcomb y McGee (1991) en un estudio que empleó variables latentes para evaluar el impacto de la búsqueda de sensaciones y los problemas conductuales determinaron que ésta tiene efectos específicos en componentes de la conducta desviada más que generales: la búsqueda de sensaciones incrementa tipos específicos de desviación más que problemas de conducta generales.

BÚSQUEDA DE SENSACIONES Y CONDUCTAS PARENTALES

También es escasa la evidencia empírica en este rubro. Pueden citarse dos estudios que valoran el vínculo entre la búsqueda de sensaciones y las prácticas de crianza. Bratko y Butkovic (2003) compararon las conductas y actitudes parentales, tanto desde la perspectiva de los padres como desde el punto de vista de los hijos. Solamente el control del padre correlacionó con la búsqueda de sensaciones y la desinhibición. Los padres que fueron más permisivos y menos controladores hacia la conducta de sus hijos tenían hijos más desinhibidos. Por supuesto éste puede ser tanto un efecto

genético como ambiental a causa de que los padres que fueron más permisivos hacia la conducta desinhibida en sus hijos es probable que también sean desinhibidos. Zuckerman (2006) en un estudio de conductas de manejo irresponsable detectó que el monitoreo y el control parental sobre las conductas de manejo de los adolescentes y la no aceptación de comportamientos desviados en general, como beber y mentir, son fuertes factores en la predicción de estos comportamientos.

Contrariamente, Kraft y Zuckerman (1999) al comparar las puntuaciones de búsqueda de sensaciones con las descripciones de los adolescentes del afecto, castigo, rechazo y control de sus padres y de sus madres reportaron que la búsqueda de sensaciones no correlacionó con ninguna de las dimensiones de actitudes parentales y la conducta de papá y mamá, la ausencia de un resultado significativo apoya la idea de una falta de influencia ambiental en la búsqueda de sensaciones. Los autores comentan que de haber existido resultados positivos su interpretación sería ambigua a causa de que podrían ser expresiones de influencias genéticas o ambientales.

CONSIDERACIONES GENERALES

La búsqueda de sensaciones resulta ser una de las variables individuales que con más frecuencia y fuerza se han vinculado al desarrollo de conductas problemáticas. Si bien no se ha realizado ningún estudio que vincule la búsqueda de sensaciones con los PCE puede esperarse un vínculo positivo entre estas variables. Es posible que una forma de obtener estimulación y correr riesgos sea mediante la trasgresión de normas como copiar en los exámenes, irse de pinta o desobedecer al profesor. Además estas conductas riesgosas pueden traer grandes beneficios como la aceptación social y la autoestima positiva. Con respecto a la insuficiente y contradictoria literatura sobre búsqueda de sensaciones y conductas parentales este estudio evaluará, de manera exploratoria, la posibilidad de un vínculo entre estas variables.

AUTOESTIMA

En los últimos 50 años el concepto de autoestima ha asumido un lugar importante en el campo de la psicología social (Rosenberg, Schooler, Schoenbach y Rosenberg, 1995). La autoestima en la población adolescente es de particular interés debido a la naturaleza dinámica de la experiencia en esta etapa de la vida. Los teóricos del desarrollo caracterizan la adolescencia como un periodo de incremento en la introspección ocasionado por los desarrollos cognitivos y por la preocupación de cómo uno es percibido por los demás. Otros cambios como la maduración física, el cambio de ambiente educativo y el incremento generalizado de la asociación con pares presentan oportunidades a los adolescentes para usar

sus nuevas habilidades cognitivas para establecer auto-juicios sobre su valor y posición en la sociedad. La autoestima de un adolescente por tanto puede ser un marcador útil de cómo el adolescente está transitando por este periodo (Barber, Chadwick y Derter, 1992).

La baja autoestima puede ser un antecedente de las conductas de riesgo durante el periodo adolescente (Wild, Flisher, Bhana y Lombard, 2004), por lo que es una de las variables individuales que han sido examinadas con frecuencia en relación con los problemas conductuales (Bagley et al., 2001; Caldwell et al., 2004; Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt y Caspi, 2005; Mason, 2001). Sociólogos y psicólogos han considerado por mucho tiempo la autoestima como una causa y consecuencia importante de la conducta social. En particular, suficiente atención se ha otorgado a la hipótesis de la relación recíproca entre autoestima y delincuencia (Mason, 2001).

Por lo menos tres tradiciones teóricas diversas establecen un vínculo entre la autoestima y los problemas externalizados: Rosenberg (1965) sugiere que la baja autoestima debilita los vínculos con la sociedad, este debilitamiento disminuye la conformidad con las normas sociales e incrementa la delincuencia. Psicólogos humanistas como Rogers (1961) han argumentado que la falta de una autoaceptación positiva se vincula con los problemas psicológicos, incluyendo la agresión. Los neofreudianos afirman también que una baja autoaceptación motiva la agresión, por ejemplo Adler y Horney, teorizan que la agresión y la conducta antisocial son motivados por sentimientos de inferioridad enraizados en las experiencias de la infancia temprana de rechazo y humillación (Donnellan et al., 2005).

AUTOESTIMA Y PROBLEMAS EXTERNALIZADOS

La conducta delictiva en general, la conducta antisocial en particular y la agresión han atraído la atención de los investigadores quienes han evaluado sus vínculos con la autoestima. Donnellan et al. (2005) exploraron el vínculo entre autoestima global y problemas de conducta como la agresión, la conducta antisocial y la delincuencia. Encontraron una relación robusta negativa entre la baja autoestima y los problemas externalizados a través de diversas medidas (auto-reporte, padres, maestros) en muestras de estudiantes de secundaria y preparatoria de Estados Unidos y Nueva Zelanda. Esta relación se mantuvo tanto en la evaluación transversal como en la longitudinal y después de controlar variables como el apoyo paterno, la relación con los padres y los amigos, el logro, el estatus socioeconómico y el coeficiente intelectual: la autoestima global y la delincuencia correlacionaron; la autoestima global se asoció con los problemas externalizados y la autoestima global a los 11 años se asoció con los problemas externalizados a los 13 años. Sobral et al. (2000) identificaron también una asociación negativa entre la autoestima y la conducta antisocial en una muestra mixta de adolescentes españoles: la autoestima es un predictor de la conducta antisocial de chicos y chicas. Arbona y Power (2003) encontraron

una relación negativa significativa entre la autoestima y la conducta antisocial de estudiantes europeoamericanos, afroamericanos y mexicanoamericanos. En adolescentes mexicanos, infractores y estudiantes, Contreras (2006) determinó que la falta de autoestima es un predictor de la conducta antisocial -la autoestima negativa incorporada en un factor de segundo orden denominado rechazo que incluye también el rechazo de papá y mamá predice la conducta antisocial.

En el estudio de las conductas agresivas se ha sugerido que la diferencia entre adolescentes agresivos y no agresivos puede residir en las áreas personal, familiar, social y escolar. En el dominio individual una diferencia estriba en sus autoevaluaciones y autoestima. Por ejemplo, los estudiantes no agresivos reportan evaluaciones más precisas sobre su competencia atlética, académica y social cuando se comparan con estudiantes agresivos, quienes tienden a sobreestimar su competencia. Algunos autores han sugerido que estas auto-distorsiones pueden explicar porqué algunos adolescentes agresivos muestran altos niveles de autoestima en diversas áreas (Estévez et al., 2006). Estévez et al. (2006) determinaron que los estudiantes agresivos reportaron bajos niveles de autoestima familiar y de autoestima académica en comparación con los no agresivos. Mientras que, Baumeister y sus colegas (Baumeister, Bushman y Campbell, 2000; Baumeister, Smart y Boden, 1996) han establecido que cualquier vínculo entre la autoestima y la agresión ocurre en el punto más alto del continuo de la autoestima, es decir, la alta autoestima irreal y no la baja autoestima, es la que contribuye al crimen y la agresión.

Algunas consideraciones teóricas y metodológicas pueden explicar estas inconsistencias. Una explicación alternativa es la Teoría de la Auto-derogación de la delincuencia propuesta por Kaplan, ésta se funda en el supuesto de que todas las personas tienen la necesidad básica de pensar bien sobre sí mismas y evitar la auto-evaluación negativa. Cuando experimentan una baja autoestima los individuos están motivados para emprender una acción que restaure el auto-respeto, esta motivación es aun más evidente durante la adolescencia cuando la mayoría de los chicos y chicas desarrollan visiones positivas del *self* en la asociación con los grupos de referencia convencionales. Estos grupos a su vez apoyan las auto-evaluaciones favorables de sus miembros. Los problemas surgen cuando los adolescentes fracasan al adherirse a estos grupos de referencia típicos, y en consecuencia son rechazados por sus pares. Tal rechazo produce auto-evaluaciones negativas, que a su vez, motivan a los individuos a buscar fuentes alternativas de auto-valoración. Una alternativa disponible para los adolescentes es la asociación con pares desviados y el involucramiento en conductas delictivas. El éxito al adherirse a los estándares (desviados) de este nuevo grupo de referencia resulta en auto-evaluaciones positivas. De esta forma, la delincuencia representa una respuesta adaptativa o defensiva a la baja auto-evaluación que resulta del rechazo de los grupos de referencia convencionales (Mason, 2001). Debe notarse que esta teoría se refiere a un proceso de desarrollo que ocurre en el transcurso del tiempo y que el vínculo positivo o negativo entre la conducta problema y la autoestima estará en función del momento en que se realice la evaluación.

Otra explicación remite al tipo de análisis estadístico empleado. Mason (2001) examinó la relación entre autoestima y delincuencia usando un modelamiento latente de desarrollo curvilíneo y detectó una relación negativa moderada y significativa con delincuencia subsiguiente. La delincuencia predice prospectivamente un crecimiento lineal en la autoestima. La magnitud de este efecto sugiere que el papel de la autoestima en el origen de la delincuencia es limitado y debe recurrirse a otras variables. Puede ocurrir también que la autoestima global no esté fuertemente relacionada con conductas específicas como la delincuencia (Rosenberg et al., 1995). Componentes específicos de la autoestima pueden ser mejores predictores del involucramiento en conductas problemáticas.

Baumeister y otros (1996) sugieren que la evaluación del narcisismo puede ser un mejor predictor de la agresión que la baja autoestima, bajo el supuesto de que estas variables son los puntos opuestos de un continuo. Por otra parte Rosenberg (1965) destaca la diferenciación entre la autovalía y las percepciones narcisistas: cuando se evalúa la autoestima se pregunta si el individuo se considera adecuado no si se considera superior a otros, mientras que los narcisistas se describen a sí mismos como especiales, extraordinarios y mejores en comparación con otros. Por ello la relación precisa entre autoestima y narcisismo permanece indeterminada (Donellan, et al., 2005).

Algunos autores señalan que la aparente contradicción podría atribuirse al tipo de instrumento utilizado, confirmándose una autoestima más baja en los adolescentes agresores cuando la medida utilizada es global, y siendo en algunas más alta cuando la medida utilizada es multidimensional. Estévez, Martínez y Musitu confirman una autoestima familiar y académica más baja en adolescentes implicados en conductas agresivas (Cava et al., 2006). Estas dos dimensiones de la autoestima son también señaladas por Wild et al. (2004) como las variables predictoras más adecuadas en el análisis de las conductas de riesgo, incluida la violencia escolar en la adolescencia, puesto que a diferencia de otras dimensiones, ambas se relacionan claramente con una menor implicación de los adolescentes en las conductas de riesgo: la baja autoestima en los contextos familiar y escolar se asociaron con conductas de riesgo múltiples en adolescentes de ambos sexos. Además éstas son probablemente las dos dimensiones de la autoestima en las que la familia tienen una mayor influencia durante la adolescencia de los hijos (Cava et al., 2006). La autoestima familiar es relevante porque a pesar de la importancia de los pares se ha detectado que la importancia de las relaciones familiares permanece asociada con la competencia y la salud emocional de los adolescentes mientras que la autoestima académica o escolar es probable que se relacione más con conductas de riesgo actuales que futuras o que sea un predictor de las conductas de riesgo en la adolescencia cuando el desempeño académico es importante y se asocia con asignación de clases, selección de cursos y planes vocacionales a futuro. Sin embargo, debe considerarse que esta relación puede ser afectada por variables culturales como la importancia atribuida al desempeño escolar (Wild et al., 2004).

El Interaccionismo Simbólico (Mead, 1934) se ha empleado para explicar la relación entre las conductas parentales y la autoestima: el *self* se desarrolla en la interacción social, y los otros significativos -como los padres- juegan un papel determinante en este proceso. Las conductas de los otros significativos son percibidas por los niños como símbolos de su valía. Concretamente, el apoyo parental puede afectar la autoestima como consecuencia del proceso de apreciación reflejada: las auto-apreciaciones se desarrollan mediante la asunción de roles en los que la gente se ve a sí misma en función de como otros significativos la ve. Si los niños perciben la conducta de apoyo de sus padres como reflejo de apreciaciones positivas y si los padres son significativos, entonces la conducta de apoyo de los padres es una variable crítica en el desarrollo de la autoestima: las demostraciones de apoyo de los padres transmiten al niño que es una persona valiosa. Similarmente, las conductas parentales negativas como el control inconsistente y la coerción conducen al niño a cuestionarse su valor (Barber et al., 1992). La consistencia de los estudios norteamericanos en familias de clase media, blancas y estadounidenses establece que las conductas parentales percibidas por los hijos son predictoras confiables de la autoestima: por ejemplo, el apoyo para los niños explica un 36% de su valía social y en el caso de las niñas un 35% (Barber et al., 1992).

Los científicos sociales norteamericanos han dedicado un esfuerzo considerable para analizar hasta qué punto la autoestima de los adolescentes puede predecirse por las conductas parentales de socialización (Barber, Chadwick y Deter, 1992). En términos generales las propuestas para entender la autoestima coinciden en que las experiencias pasadas de éxito o fracaso representan un factor determinante para el desarrollo de la autoestima, de manera que la retroalimentación del ambiente circundante recibida por el niño moldeará la evaluación que realiza de sí mismo (Caso y Hernández, 2001). Por ejemplo, Bagley y colaboradores (2001) reportaron que las visiones negativas del funcionamiento familiar de los adolescentes están vinculadas con una autoestima deficiente.

En el contexto chino Shek (1997) estableció un vínculo significativo entre los estilos parentales y la autoestima de los adolescentes. Además numerosos investigadores han demostrado relaciones entre la autoestima de los adolescentes y sus percepciones de la conducta de apoyo y supervisión de sus padres (Barber y Thomas, 1986; Felson y Zielinski, 1989; Gecas y Schwalbe, 1986). La conexión afectiva entre los padres y los adolescentes se ha relacionado positivamente con la autoestima y el funcionamiento interpersonal (Paterson, Pryor y Field, 1995).

Específicamente la conducta parental de apoyo se ha encontrado relacionada positivamente con la autoestima. Barber et al. (1992) realizaron un estudio comparativo entre adolescentes norteamericanos y alemanes, evaluaron el apoyo y el control. En los adolescentes norteamericanos las conductas parentales de apoyo y control se relacionaron de manera

significativa con la autoestima; mientras que, para la muestra alemana estas conductas no estuvieron vinculadas con la autoestima. Sin embargo, una medición más general de la calidad de la relación entre padre e hijo sí se vinculó con la autoestima en los adolescentes alemanes. Estos resultados implican que dimensiones específicas de conductas parentales que son significativas para los adolescentes norteamericanos no capturan el efecto de la relación padre-hijo en las familias alemanas. Lo cual implica variaciones culturales en el proceso de socialización: el apoyo en general de la madre se relaciona positivamente con la autovalía de las adolescentes norteamericanas y alemanas; el apoyo general del padre se vincula con la autovalía de las adolescentes estadounidenses, mientras que en el caso de los chicos el apoyo de la madre y del padre se vincula con la autovalía de los adolescentes estadounidenses y alemanes. Arbona y Power (2003) detectaron correlaciones negativas y significativas entre la autoestima de adolescentes europeoamericanos, afroamericanos y mexicoamericanos y la evitación tanto del padre como de la madre.

Plunkett, Williams, Schock y Sands (2007) confirmaron que el control psicológico y el apoyo contribuyen a la autoestima de los jóvenes latinos en mayor medida que el monitoreo y el castigo. Baumrind (1991b) reportó que los niños con padres autoritativos –combinación de calidez, autonomía psicológica y control conductual- muestran una alta autoestima y bajos niveles de conducta antisocial, mientras que los niños educados por padres permisivos presentan una autoestima baja además de conductas impulsivas. Buri, Louiselle, Misukanis y Mueller (1988) también han establecido un vínculo entre la autoestima positiva y el estilo autoritativo. En México y con estudiantes de bachillerato Aguilar, Valencia, Sarmiento y Cazares (2007) confirmaron también el vínculo entre el estilo parental autoritativo y la autoestima.

Bean, Busch, Mckenry y Wilson (2003) examinaron las relaciones entre el funcionamiento adolescente (autoestima y desempeño académico), el apoyo parental, el control conductual y el control psicológico en adolescentes afroamericanos y europeoamericanos. Los análisis indicaron que las conductas de apoyo de las madres afroamericanas hacia sus hijos adolescentes predicen positivamente la autoestima y el logro académico. El control psicológico se relacionó de manera significativa con la autoestima para el padre de los adolescentes afroamericanos y europeoamericanos. En los adolescentes europeoamericanos el control conductual del padre fue un predictor significativo del logro académico y la autoestima. En la misma línea, Finkenauer et al. (2005) indicaron que la aceptación parental se relacionó positivamente con la autoestima y el control psicológico se relacionó negativamente, indicando que los adolescentes quienes reportan tener padres que demuestran gran apoyo tienen una autoestima positiva mientras que los adolescentes que perciben que sus padres ejercen un control psicológico restrictivo tienen baja autoestima.

Estudios previos han sugerido que el control psicológico contribuye a una auto-imagen negativa debido a que los padres invaden el sentido del *self* propio del adolescente con el propósito de mantener su propio estatus psicológico. Los sentimientos de inadecuación y la falta de autoestima positiva pueden ser resultado de los intentos de los padres por

controlar los pensamientos, sentimientos y actividades que normalmente se consideran del dominio de los adolescentes. Investigación previa ha documentado la relación negativa entre el control psicológico parental y el *self* de niños desobedientes en muestras de europeoamericanos (Conger, Conger y Scaramella, 1997). Los resultados del estudio realizado por Bean et al. (2003) ofrecen sustento a la relación entre el control/manipulación de los padres del ambiente psicológico y la autoestima de adolescentes europeoamericanos independientemente de si es la madre o el padre quien ejerce el control. En esta misma línea Mahtani, Rao, Bond, McBride-Chang, Fielding y Krennard (1998) detectaron en una muestra de adolescentes mujeres de Hong Kong que el control restrictivo de la madre se relacionó negativamente con la autoestima. Demo, Small y Savin-Williams (1987) también determinaron que el control parental está inversamente relacionado con la autoestima de los adolescentes y que la calidad de la comunicación intrafamiliar es el correlato más potente de la autoestima de los adolescentes.

En el contexto mexicano Aguilar, Sarmiento, Valencia y Romero (2007b) determinaron que los estudiantes de bachillerato que viven en hogares autoritativos –una combinación de calidez y control moderado- muestran mejores niveles de autoestima que quienes catalogan a sus padres como negligentes. Confirmando el hecho de que las relaciones interpersonales armoniosas principalmente con los padres tienen un impacto positivo en la autoestima. Aguilar et al. (2007a) en una muestra de estudiantes de segundo y tercer año de secundaria del Distrito Federal detectaron que la autoestima es afectada positivamente por la calidez de la madre y negativamente por el rechazo del padre en un modelo que incluye variables parentales y escolares.

Caldwell et al. (2004), a diferencia de la generalidad de la literatura en delincuencia, no encontraron relación entre el apoyo familiar y la autoestima. Estos autores consideran que este resultado puede estar relacionado con la exclusión de otras variables como las relaciones con los pares (Mason, 2001).

En general, los estudios sugieren que el apoyo y el control conductual son predictores positivos de la autoestima del adolescente mientras las conductas coercitivas o controladoras predicen negativamente la autoestima y el control psicológico sirve como un predictor negativo en la población adolescente, como previamente se estableció si bien los niveles de predicción no son muy elevados sí son significativos, en este sentido se puede retomar la explicación propuesta por Felson y Zielinski (1989) quienes sugieren que los efectos de los padres son más fuertes en los primeros años de vida y que son acumulativos y por lo tanto substanciales a lo largo de la vida de los hijos.

En las últimas décadas se ha constatado una creciente preocupación por la violencia escolar, un tipo de conducta transgresora que tiene lugar en las instituciones educativas. Estas conductas impiden el desarrollo normal de la enseñanza y afectan gravemente las relaciones interpersonales de los profesores y los alumnos. Su elevada incidencia así como consecuencias negativas han propiciado el incremento de estudios dirigidos a analizar qué factores influyen en su desarrollo, fundamentalmente durante la etapa de la adolescencia en la que estas conductas resultan más graves y problemáticas. A este respecto, en muchos estudios se ha dirigido la atención hacia la familia como un factor explicativo y, de hecho, son numerosos los estudios en los que se constata la influencia que la familia sigue ejerciendo en los hijos adolescentes, tanto en su adecuado ajuste psicosocial como en su implicación en conductas problemáticas tales como el consumo de sustancias o las conductas violentas (Cava et al., 2006).

La autoestima es una de las variables que más comúnmente se incluyen en el estudio de conductas agresivas. Es indudable que la familia constituye un contexto decisivo en el desarrollo de la autoestima de sus integrantes en todas sus etapas evolutivas. Generalmente, una elevada autoestima durante la adolescencia se ha señalado como un factor de protección frente a las dificultades conductuales (Cava et al., 2006). Los padres al proporcionar un ambiente firme y afectivo para sus hijos crean las condiciones para una auto-percepción positiva asociada con un paso exitoso a través de la adolescencia, y el logro de una buena salud mental. Los adolescentes con autoestima deficiente es probable que se afilien con pares desviados lo cual puede promover un vago apoyo en la negociación de los roles de transición hacia un desempeño académico exitoso, ausencia de delincuencia y consumo de sustancias, sexualidad saludable y acceso al empleo (Bagley et al., 2001).

En el ámbito de investigación de la violencia escolar son escasos los trabajos que analizan el papel desempeñado por variables mediadoras en la relación entre la familia y conductas agresivas del adolescente, aun cuando existen estudios que señalan la influencia que en el desarrollo de estas conductas ejercen variables individuales como la baja autoestima, que podrían tener su origen en el contexto familiar. Uno de los estudios que valora esta relación es el realizado por Cava et al. (2006) quienes determinaron que la autoestima es una variable intermedia significativa en la relación entre las variables familiares y la violencia escolar: la autoestima familiar tiene un efecto directo y negativo en la violencia escolar; mientras que el efecto de la autoestima académica es negativo indirecto, mediado por la actitud de rechazo a la autoridad por parte del adolescente. En las investigaciones sobre violencia escolar no se ha constatado la importancia de la autoestima como factor protector de los problemas conductuales. Los resultados de estos autores confirman la existencia de una relación

negativa entre la autoestima familiar y la académica y la violencia escolar destacando la importancia de estas dos dimensiones específicas de la autoestima en el adecuado ajuste psicosocial de los adolescentes.

Scaramella et al. (1999) indican la necesidad de evaluar si las prácticas parentales durante la infancia y la adolescencia influyen en el desarrollo de la auto-competencia y si estos sentimientos a su vez pueden afectar la habilidad del adolescente para manejar y regular un amplio rango de factores estresantes, como los cambios escolares o las presiones de los pares, que se presentan durante esta etapa de la vida.

CONSIDERACIONES GENERALES

La autoestima constituye otra de las variables individuales que contribuyen a explicar problemas conductuales que pueden ir desde actos delictivos hasta la agresión, debido a que la mayor parte de investigación que sustenta este vínculo ha sido desarrollada en el contexto norteamericano debe determinarse si en otras culturas como la mexicana se replica y si resulta similar en el caso de los PCE. Por otra parte, ciertas conductas parentales como el apoyo y el control conductual se relacionan con el nivel de autoestima de los hijos, si bien esta asociación es clara en poblaciones infantiles es necesario determinar si durante la etapa adolescente este vínculo se mantiene. La presente investigación evaluará el vínculo entre las conductas parentales en general y las dimensiones de apoyo y control conductual con la autoestima global y entre ésta y los PCE.

AUTOCONTROL

Se ha supuesto que la delincuencia está determinada por características individuales del adolescente. En su Teoría General del Crimen, Gottfredson y Hirschi (1990) proponen que existe un único factor intraindividual que explica la delincuencia, el autocontrol: la habilidad para controlar los impulsos y retrasar la gratificación. Enfatizan que las conductas delictivas se originan del deseo inmediato de las personas de satisfacer sus necesidades personales sin considerar las consecuencias a largo plazo de su conducta. Por lo tanto, la gente con bajos niveles de autocontrol es propensa a satisfacer necesidades que son prosociales como ser asertivo y estar abierto a nuevas relaciones pero también a satisfacer necesidades que por naturaleza son desviadas, como ser agresivo o delincuente. Otras conductas, muchas de las cuales se han considerado desviadas (fumar, beber, apostar, sexo sin protección) se consideran análogas al crimen ya que también son actividades gratificantes. Quienes cometen crímenes también tienden a exhibir este tipo de conductas análogas. Entonces, la desviación o una mínima participación en actividades que proporcionan gratificación inmediata y sencilla es

“general”. Así que la clave para entender la participación criminal y la desviación estriba en entender porqué hay quienes no lo hacen.

Según Gottfredson y Hirschi la condición que separa a los criminales de los no criminales es el “bajo autocontrol” que incrementa la probabilidad de que los individuos sean incapaces de resistir la gratificación inmediata y sencilla que proporcionan las conductas criminales y análogas. El bajo autocontrol es un constructo estable que se compone por seis dimensiones: la gente con un autocontrol deficiente es impulsiva, prefiere tareas fáciles o simples en comparación con las complejas, tiene una tendencia a correr riesgos, prefiere las actividades físicas a las cognitivas, es autocentrada e insensible a las necesidades de otros.

La Teoría General del Crimen ha recibido fuerte sustento. Pratt y Cullen (2000) realizaron un meta-análisis para determinar el estatus empírico de la Teoría General del Crimen postulada por Gottfredson y Hirschi. Sus resultados indican que el bajo autocontrol es un predictor del crimen y de las conductas análogas en muestras criminales y no criminales, en hombres y mujeres, adolescentes y adultos y con relación tanto con la conducta criminal como con comportamientos análogos.

AUTOCONTROL Y PROBLEMAS EXTERNALIZADOS

La adolescencia es un periodo de desarrollo crítico que se caracteriza por un incremento de la conducta delictiva, en esta etapa el autocontrol se concibe como un factor de protección. La teoría sugiere que los atributos del temperamento, como el autocontrol, contribuyen al desarrollo de habilidades de auto-regulación de la cognición, la emoción y la conducta. Se postula que el autocontrol es relevante en los problemas de conducta debido a que los individuos con un autocontrol deficiente son propensos a experimentar altos niveles de estrés emocional y a adoptar estilos de enfrentamiento evasivos. Los individuos con un autocontrol adecuado son más capaces de regular sus estados emocionales y emplean estrategias de afrontamiento que les permiten manejar situaciones problemáticas (Wills y Stoolmiller, 2002).

El autocontrol deficiente puede involucrar otros procesos. Una persona con una orientación impulsiva centrada en el presente puede ser probable que cumpla menos las expectativas normativas (por ejemplo: entregar la tarea a tiempo) y menos probable que anticipe situaciones problemáticas. Los individuos distraídos y susceptibles al enojo pueden tener relaciones menos positivas con los profesores e involucrarse en eventos negativos con pares o adultos. Las fallas al cumplir las expectativas y mantener relaciones interpersonales armoniosas pueden producir alienación de las instituciones normativas y afiliación con pares desviados (Wills y Stoolmiller, 2002).

Existe una cantidad considerable de trabajos que apoya el supuesto de que las diferencias individuales en el autocontrol y la regulación de las emociones desempeñan un papel importante en la conducta prosocial y en general en el funcionamiento social de las personas. Los rasgos de temperamento o personalidad tales como la impulsividad y el autocontrol parecen estar íntimamente relacionados con el desarrollo de la conciencia y la conducta antisocial. Así pues, los individuos poco controlados, a veces irritables e impulsivos son propensos a externalizar problemas de conducta en la infancia o más tarde en la adolescencia o edad adulta y por lo tanto exhibir conductas inadaptadas (Mestre et al., 2002). Autores como Blokland et al. (2001); Carroll et al. (2006); Donovan et al. (1988); Feldman y Weinberger (1994); Finkenauer et al. (2005); Gottfredson y Hirschi (1990); Moffitt (1993) y Van Leeuwen et al. (2004) proponen que un autocontrol deficiente puede estar asociado con problemas conductuales como la agresión y la delincuencia.

En general la literatura ha determinado que bajos niveles de autocontrol están asociados con severos problemas conductuales. Concretamente, varios autores han encontrado que tanto los niños, los preadolescentes y adolescentes con bajo autocontrol muestran un gran riesgo de presentar conductas agresivas y delictivas: Feldman y Weinberger (1994) en su estudio longitudinal con adolescentes masculinos delincuentes encontraron una correlación significativa entre el autocontrol y la conducta delincuente en los momentos 1 y 2 de su investigación; Finkenauer et al. (2005) reportan una correlación significativa entre el autocontrol y la agresión en una muestra mixta de adolescentes; mientras que Krueger, Caspi, Moffitt, White y Stouthammer (1996) evaluaron la capacidad de retraso de la gratificación –capacidad para renunciar a un resultado inmediato no tan deseado para conseguir un efecto más favorable en el futuro- en adolescentes masculinos de entre 12 y 13 años de edad y con base en los reportes de profesores y madres determinaron que quienes exhiben problemas externalizados (agresión y delincuencia) tienen una menor capacidad de retraso de la gratificación.

La Teoría General del Crimen (Gottfredson y Hirschi, 1990) argumenta que la propensión a cometer un crimen, denominada autocontrol, es inculcada en los hijos por los padres que ejercen un control directo efectivo, es decir, que monitorean, reconocen y castigan la conducta desviada. En la siguiente sección se revisan los hallazgos que vinculan las conductas parentales con el desarrollo del autocontrol.

AUTOCONTROL Y CONDUCTAS PARENTALES

Una pregunta fundamental para los psicólogos del desarrollo es cómo las diferencias individuales en la autorregulación se consolidan. En la literatura se sostiene un debate sobre cómo el ambiente familiar versus el temperamento innato del niño predice los problemas de conducta posteriores. Es claro que los factores sociales en las familias juegan un papel crucial. Actualmente existe evidencia de que el ambiente familiar influye en la delincuencia tanto o

más que otras dimensiones de personalidad o psicopatología (Feldman y Weinberger, 1994). Por ejemplo, Patterson et al. (1989) encontraron que las mediciones de prácticas parentales y las interacciones familiares constituyen del 30 al 40% de variancia en la conducta antisocial general. Loeber y Stouthamer-Loeber (1986) reportaron en su meta-análisis que el rechazo parental, la falta de involucramiento y bajos niveles de monitoreo del hijo predicen considerablemente desorden conductual y delincuencia.

Gottfredson y Hirschi (1990) en su propuesta de la Teoría General del Crimen establecen que el origen del autocontrol está en la infancia, es cuando los primeros problemas de conducta emergen: los controles directos débiles ejercidos por los padres resultan en un débil autocontrol en su descendencia. Los padres apegados a sus hijos monitorean, reconocen y castigan la conducta desobediente, así sus hijos desarrollan el autocontrol para resistir la fácil gratificación ofrecida por la mala conducta y tendrán el deseo de ser exitosos en las instituciones sociales –como la escuela o el mercado laboral- que requiere y recompensa la diligencia y el retraso de la gratificación.

Por lo tanto una tarea fundamental para los padres y las familias es regular la conducta de sus hijos de manera tal que se promueva gradualmente la autorregulación y se reduzca la necesidad de controles externos. Si son exitosas estas prácticas familiares llegarán a ser parcialmente internalizadas por el niño y transformadas en características personales (Feldman y Weinberger, 1994).

De acuerdo con las teorías socio-cognitivas y las psicoanalíticas, los controles autorreguladores son desarrollados primariamente en el contexto de relaciones significativas específicas a través de procesos como la identificación y el modelaje. Conductas parentales fundadas en el poder, inconsistentes y autocentradas pueden interferir en el desarrollo de un adecuado autocontrol en los niños. Los factores familiares en la preadolescencia pueden también predecir resultados independientes de la personalidad de los hijos. Aun durante la adolescencia las prácticas parentales son importantes como reguladores ambientales de la conducta de los hijos. Además, la calidad de las interacciones familiares tiende a ser estable a través del tiempo (Herman et al., 1997). Por lo tanto, la influencia duradera de la familia es probable que coexista con el desarrollo de las diferencias individuales en la personalidad y también como determinantes de la conducta delictiva de los adolescentes (Feldman y Weinberger, 1994).

Mucha de la investigación orientada a las interacciones padre-adolescente y mala conducta se ha formulado desde la perspectiva del aprendizaje social que enfatiza que los miembros de la familia entrenan directamente al niño a desempeñar conductas antisociales a través del refuerzo y el modelamiento (Patterson et al., 1989). Este entrenamiento en mal comportamiento puede ser conceptualizado como un componente de una deficiencia mayor para favorecer el desarrollo de autocontrol del niño en una edad adecuada.

Entonces uno de los factores ambientales más importantes para explicar la delincuencia adolescente es la familia del joven. Weinberger y colaboradores (Weinberger y Bartholomew, 1996) postulan que los individuos quienes reportan bajos niveles de autocontrol están en riesgo de presentar una amplia variedad de problemas y regularmente provienen de familias disfuncionales y son tratados punitivamente por sus padres.

Aunque es asumido con frecuencia que el autocontrol juega un rol básico en los objetivos educativos de los padres para criar a sus hijos como adultos bien ajustados al proporcionar a sus hijos las capacidades necesarias para lograr estos objetivos, los estudios empíricos que abordan este aspecto son escasos. Por ejemplo, Brody y Ge (2002) evalúan su impacto en el uso de alcohol en adolescentes; Feldman y Weinberger (1994) detectaron que el funcionamiento familiar general predice los niveles de autocontrol de los preadolescentes varones; y la investigación de Finkenauer et al. (2005), así como la realizada por Blokland et al. (2001) han vinculado las prácticas de crianza con el autocontrol.

Un importante estudio longitudinal realizado por Feldman y Weinberger (1994) sobre el vínculo directo entre parentalidad y delincuencia adolescente mostró que los predictores más poderosos de los problemas de conducta son el rechazo directo de los padres, la falta de involucramiento y el apoyo así como la ausencia de monitoreo: la paternidad efectiva evaluada en la primera fase del estudio tiene un efecto directo en la conducta delincente medida en la segunda fase. Finkenauer et al. (2005) reportaron que altos niveles de aceptación y bajos niveles de control psicológico se relacionaron con el autocontrol. El estricto control parental no contribuyó a explicar la varianza en autocontrol. En conjunto, las conductas parentales percibidas por los adolescentes explicaron el 8% de la varianza del autocontrol. Los resultados arrojados por estos investigadores indican que las conductas parentales, más que el funcionamiento general de la familia, predicen las puntuaciones de autocontrol de los hijos adolescentes (Feldman y Weinberger, 1994).

En síntesis el incremento en la conducta antisocial se atribuye a un estilo parental caracterizado por bajos niveles de apoyo y control (Blokland et al., 2001), de manera que la parentalidad autoritativa que balancea el control con la calidez y exigencias juiciosas facilita la internalización de un número de normas y valores fundamentales para la competencia social, incluido el autocontrol. Hay (2001) reporta que la medición combinada de monitoreo y disciplina se relaciona significativa, negativa y moderadamente con el autocontrol y que la fuerza de esta relación mejora incluyendo aspectos que evaluaron el apoyo parental. Dada la evidencia empírica existente es crucial examinar qué aspectos de la parentalidad predicen los PCE en los adolescentes.

Sin embargo, existe la posibilidad de que los estilos parentales no afecten directamente la delincuencia sino indirectamente al influir en la forma como los adolescentes adquieren autocontrol (Blokland et al., 2001; Feldman y Weinberger, 1994). La siguiente sección aborda la evidencia empírica que sustenta este supuesto.

Se ha propuesto en la literatura una hipótesis de vínculo indirecto: la conducta parental y los problemas conductuales están mediados por el autocontrol. Desde esta perspectiva, una importante tarea de los padres es inculcar autocontrol, especialmente mediante la enseñanza al niño de la regulación de sus pensamientos, emociones y conductas. Una paternidad adaptativa puede crear un ambiente para enseñar y aprender autocontrol. Específicamente, la tendencia de los padres a proporcionar apoyo y afecto, expresar aprobación e implementar reglas firmes pueden representar condiciones bajo las cuales un hijo aprenda eficientemente a resistir las tentaciones y retardar la gratificación (Finkenauer et al., 2005; Lamborn et al., 1991). Este tipo de paternidad no sólo proporciona a los hijos las necesidades básicas sino también proporciona un contexto de protección para que practiquen y refinen su capacidad de autocontrol. Si los padres son exitosos en ello, el joven tendrá menos probabilidades de desarrollar conductas problemáticas (Gottfredson y Hirschi, 1990).

De manera especial, cuatro investigaciones se han centrado en evaluar este efecto mediador del autocontrol:

Feldman y Weinberger (1994) -pioneros en hipotetizar que las diferencias individuales en el autocontrol de los niños pueden servir como un mediador entre los factores familiares de la preadolescencia y la conducta delincuente de los hijos- establecen que en el curso del desarrollo social, las influencias de la familia llegan a internalizarse parcialmente y son transformadas en características de personalidad que regulan la conducta fuera de la esfera familiar. Para probar su planteamiento realizaron un estudio longitudinal de cuatro años que incluyó a 81 varones y sus familias. Evaluaron cada constructo por múltiples informantes. Como esperaban, las prácticas parentales medidas tanto en la preadolescencia como en la adolescencia media predijeron los actos delictivos indirectamente vía su asociación con el autocontrol de los hijos. Además, el funcionamiento familiar general durante la adolescencia permitió pronosticar el nivel de autocontrol cuatro años después, cuando los participantes tenían 16 años. Al analizar la evolución en el tiempo de sus mediciones determinaron que las prácticas parentales predijeron solamente el nivel inicial de autocontrol de los hijos. Esta asociación con el autocontrol en la infancia proporciona una trayectoria indirecta que vincula las conductas parentales de la infancia con el autocontrol en la adolescencia, y finalmente, con la delincuencia. El funcionamiento familiar independientemente de las conductas parentales y el autocontrol inicial de los hijos pronosticó las puntuaciones de autocontrol de los chicos en la adolescencia media.

Hay (2001) en un intento por atender al vacío empírico de la Teoría General del Crimen relativo al efecto de la parentalidad en el autocontrol y la delincuencia realizó un análisis en una muestra de 197 adolescentes -mujeres y hombres- urbanos de preparatoria y confirmó el rol mediador del autocontrol entre las conductas parentales y la

delincuencia: la falta de disciplina parental o monitoreo parental –manejo de reglas y cercanía padre-hijo- en el adolescente tiene como consecuencia la presencia de conducta antisocial y a su vez la disciplina parental está relacionada de manera inversa con el bajo autocontrol, y el bajo autocontrol está relacionado positiva y significativamente con la conducta antisocial. En este mismo año Blokland et al. probaron un modelo en el que los estilos parentales afectan la delincuencia del adolescente indirectamente a través de la influencia mediadora del autocontrol de los adolescentes. Evaluaron 170 adolescentes varones de 13 a 17 años de edad -cabe destacar que la evaluación de los estilos parentales no diferenció entre las conductas del padre y de la madre-, los chicos que reportaron tener padres autoritarios o que los rechazan mostraron los niveles más bajos de autocontrol, además quienes reportaron negligencia presentaron los puntajes más altos de delincuencia. Concluyeron que el autocontrol sí media entre los estilos parentales y la conducta delictiva: el estilo parental tiene un impacto en el nivel de autocontrol que el hijo adquiere y el nivel de autocontrol es importante en el desarrollo de la delincuencia.

Finkenauer et al. (2005) se suman también a la presunción de que el autocontrol media entre las prácticas de crianza y los problemas de conducta (agresión y delincuencia). Su muestra se conformó por 1359 chicos y chicas holandeses de entre 10 y 14 años. Como se planteó, el autocontrol jugó un papel mediador en la relación entre las prácticas de crianza y los problemas conductuales. En particular la alta aceptación y el bajo control psicológico y el autocontrol contribuyeron consistente e independientemente a la predicción de los problemas conductuales, tanto para la delincuencia como para la agresión.

En el área de análisis del consumo de sustancias se han encontrado resultados similares: Wills y Stoolmiller (2002) determinaron que el apoyo parental tiene una trayectoria hacia el autocontrol adecuado y éste se relaciona inversamente con el consumo de sustancias. Estos hallazgos permiten plantear la posibilidad de que en la categoría de problemas externalizados el autocontrol tiene un rol mediador entre éstas y las conductas parentales, lo que a su vez nos permite inferir un vínculo similar en el caso concreto de los PCE.

CONSIDERACIONES GENERALES

La revisión de literatura indica que el vínculo entre el autocontrol y conducta antisocial se ha comprobado tanto en poblaciones criminales como en poblaciones no criminales (incluso estudiantiles), tanto en jóvenes como en adultos y en mujeres y hombres. El papel de los padres y las familias en el desarrollo de las habilidades de autorregulación en los niños se confirma como el vehículo primario mediante el cual influyen los problemas conductuales de sus hijos adolescentes.

Sin embargo, debe considerarse que los estudios que han evaluado el papel mediador del autocontrol entre las conductas parentales y la conducta antisocial se han centrado en adolescentes varones delincuentes -solamente los estudios de Finkenauer et al. (2005) y Hay (2001) incluyeron adolescentes de ambos sexos- y estilos parentales concretos (Blokland et al., 2001; Feldman y Weinberger, 1994) sin distinguir entre conductas del padre y de la madre.

Los hallazgos comentados destacan los méritos potenciales de investigar el autocontrol y las dimensiones de personalidad relacionadas como mediadores de las influencias parentales y los PCE de los adolescentes.

En resumen, el interés por analizar variables familiares se deriva tanto de su influencia directa en los problemas de conducta escolar como por el hecho de que la familia puede incidir en variables individuales -autoestima, autocontrol, empatía, búsqueda de sensaciones- que a su vez se relacionan directamente con los PCE. El análisis de la relación entre estas variables individuales y el contexto familiar nos permitirá tener un conocimiento más amplio sobre el modo como la familia influye en las conductas problemáticas de los adolescentes en la escuela.

INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL

Evaluar los efectos directos e indirectos de las dimensiones parentales en los problemas de conducta en la escuela secundaria, considerando como variables mediadoras la empatía, la búsqueda de sensaciones, la autoestima y el autocontrol.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Desarrollar un instrumento válido y confiable para evaluar los problemas de conducta en la escuela secundaria.
2. Conocer el efecto directo de las conductas parentales de la madre y del padre en los PCE.
3. Determinar el efecto mediador de la empatía, la búsqueda de sensaciones, la autoestima y el autocontrol entre las conductas parentales -de mamá y de papá- y los PCE.
4. Conocer si existen efectos diferenciales de las conductas parentales por dimensión, en función del sexo del adolescente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cuál es la magnitud de los efectos directos de las dimensiones parentales en los problemas de conducta en la escuela secundaria? ¿Actúan la empatía, la búsqueda de sensaciones, la autoestima y el autocontrol como mediadores entre las conductas parentales y los problemas de conducta en la escuela secundaria? ¿Existen diferencias de los efectos de las conductas parentales por dimensión, en función del sexo del padre y del hijo?

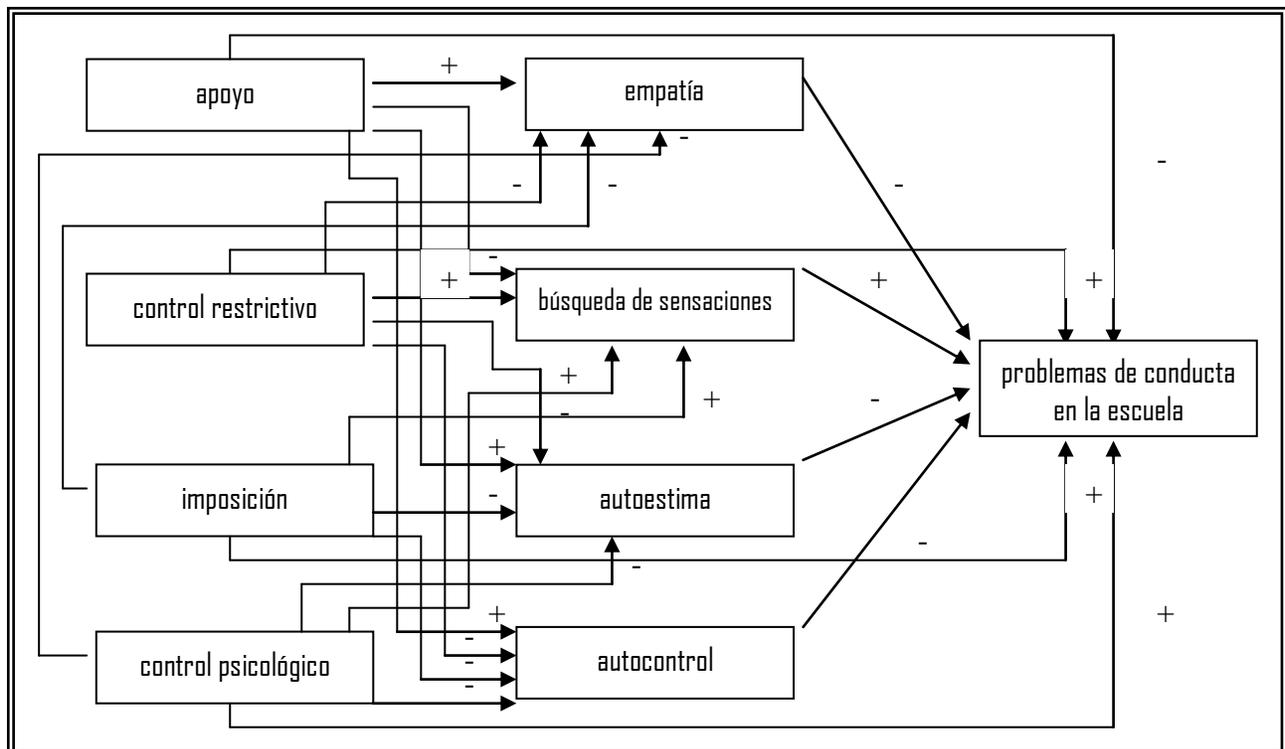
HIPÓTESIS

Las hipótesis planteadas son similares tanto para las conductas parentales maternas y paternas como para el sexo del adolescente:

- H₁: Las conductas parentales tienen un efecto directo en los PCE: el apoyo tendrá un efecto negativo, mientras que el control restrictivo, la imposición y el control psicológico impactarán positivamente.
- H₂: La empatía media entre las conductas parentales y los PCE: las conductas parentales favorables incrementan el desarrollo de la empatía, que a su vez incide en la ausencia o reducción de los PCE.
- H₃: Existe un efecto indirecto de las conductas parentales en los PCE mediado por la búsqueda de sensaciones: las conductas parentales favorables disminuyen la búsqueda de sensaciones y ésta se vincula positivamente con los PCE.
- H₄: Existe un efecto indirecto de las conductas parentales en los PCE mediado por la autoestima: las conductas parentales positivas facilitan el desarrollo de una autoestima positiva que incide en la ausencia o disminución de PCE.
- H₅: Existe un efecto indirecto de las conductas parentales en los PCE mediado por el autocontrol: las conductas parentales adaptativas impactan el desarrollo del autocontrol que a su vez determina la ausencia de PCE.

La figura 1 presenta el modelo teórico propuesto para analizar el impacto de las variables familiares e individuales en los PCE considerando las dimensiones de las conductas parentales.

Figura 1. Modelo estructural analizado para las dimensiones parentales.



DEFINICIÓN DE VARIABLES

CONDUCTAS PARENTALES: Prácticas emitidas por los padres transmitidas a los hijos que implican alta aceptación parental, control conductual estricto, monitoreo y un uso reducido de control psicológico (Finkenauer et al., 2005). Se asemeja al concepto de eficacia parental propuesto por Wright y Cullen (2001) centrado en el apoyo y el control y al concepto paternidad efectiva propuesto por Baumrind (1991a). Además se incluye la dimensión de imposición que se refiere a la coacción de los padres sobre los procesos de pensamiento y expresión de emociones y sentimientos, forma de ser, pensar y sentir de sus hijos, encaminada a hacer valer la condición de autoridad de los padres empleando elementos referentes a la obediencia que inhiben la independencia del hijo en la toma de decisiones (Palacios, 2005).

EMPATÍA: Respuesta emocional evocada por el estado afectivo o la situación de la otra persona implica procesos tanto afectivos como cognitivos. El componente afectivo de la empatía involucra la experiencia vicaria de emociones consistentes con las de los otros. El componente cognitivo involucra la comprensión de los sentimientos del otro ya sea por medio de simples asociaciones o por un proceso más complejo de toma de perspectivas (Miller y Eisenberg, 1988).

BÚSQUEDA DE SENSACIONES: Rasgo definido por la búsqueda de sensaciones y experiencias variadas, novedosas, complejas e intensas, incorpora la disposición a correr riesgos físicos, sociales, legales y financieros en favor de esa experiencia (Zuckerman, 2006).

AUTOESTIMA: Internalización de las normas y los valores del grupo social y del adecuado desempeño ante las mismas, adquirida a través de las relaciones interpersonales, que refleja de alguna manera la actitud que los demás tienen ante el sujeto, de lo cual el sujeto abstrae un concepto de sí mismo, ante el cual, el sujeto mismo presenta una actitud valorativa (Reidl, 1981).

AUTOCONTROL: Se refiere a las tendencias, en el transcurso de la vida, para inhibir los deseos inmediatos y autocentrados en favor de promover objetivos a largo plazo y relaciones positivas con los otros (Feldman y Weinberger, 1994).

PROBLEMAS DE CONDUCTA EN LA ESCUELA: Comportamientos emitidos en el contexto escolar que transgreden las reglas establecidas explícita o implícitamente en la institución educativa y perturban el desarrollo de las actividades académicas.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Participaron 688 adolescentes estudiantes de tres secundarias públicas diurnas del Distrito Federal, 276 eran mujeres (40.1%) y 412 (59.9%), hombres. La edad media fue de 13.47 años. El 53.5% reportó vivir en una familia nuclear, es decir con ambos padres y hermanos; el 24.5% indicó vivir con uno de sus progenitores; el 13.7% vive con uno de sus padres y familia extensa, abuelos, tíos o primos; el 4.5% mencionó vivir con algún miembro de su familia extensa: tíos, primos, abuelos; el 3.8% señaló vivir con la familia nuclear y algún miembro de la familia extensa. Las escuelas fueron seleccionadas debido a que la edad de los estudiantes de secundaria corresponde al período adolescente, etapa en la que se centra el presente estudio, la participación de estos planteles obedece a que en éstos la autora consiguió acceso. Cabe señalar que estas escuelas reciben a los estudiantes que han sido rechazados por otras instituciones educativas por lo que los problemas de rendimiento académico y de conducta son frecuentes.

Para probar los modelos estructurales únicamente se incluyó la información de los participantes que no omitieron ningún dato en las escalas. Los modelos sobre conductas y dimensiones generales de la madre incluyeron la información de 242 jóvenes de edades entre 11 y 16 años (edad promedio: 13.37 años); para probar las conductas del padre se consideró la información proporcionada por 264 adolescentes de entre 12 y 16 años de edad (edad promedio: 13.42), 119 mujeres y 145 varones. En la tabla I se observa el número de participantes que se incluyó en la prueba de cada modelo:

Tabla I. Submuestras por modelo

MODELO	NÚMERO DE PARTICIPANTES
1. Efectos directos e indirectos de las dimensiones maternas en los PCE en general	242
2. Efectos directos e indirectos de las dimensiones maternas en los PCE en mujeres	118
3. Efectos directos e indirectos de las dimensiones maternas en los PCE en hombres	124
4. Efectos directos e indirectos de las dimensiones paternas en los PCE en general	264
5. Efectos directos e indirectos de las dimensiones paternas en los PCE en mujeres	119
6. Efectos directos e indirectos de las dimensiones paternas en los PCE en hombres	145

INSTRUMENTOS

EMPATÍA

Se empleó el instrumento diseñado por Díaz-Loving, Andrade y Nadelsticher (1986), conformado por 49 reactivos con cinco opciones de respuesta (siempre/todo el tiempo, la mayor parte del tiempo, algunas veces y no/casi nunca).

Constituido por cuatro factores:

1. Compasión empática: Sentimientos de simpatía y compasión hacia otros (14 reactivos, $\alpha=.83$).
2. Perturbación propia: Sentimientos negativos en el observador como ansiedad, tensión, etc. provocados por el sufrimiento de otros (16 reactivos, $\alpha=.89$).
3. Empatía cognoscitiva: Percepción de los estados anímicos y emociones de otros (11 reactivos, $\alpha=.79$).
4. Indiferencia hacia los demás: Tranquilidad e indiferencia ante los problemas de otros (ocho reactivos, $\alpha=.77$).

En esta investigación las opciones de respuesta se redujeron a cuatro: siempre/todo el tiempo, la mayor parte del tiempo, algunas veces, casi nunca/no. Con la finalidad de reducir el tamaño del inventario y contar con la representatividad de todas las dimensiones, de los 49 reactivos se escogieron los de mayor carga factorial ($>.40$) de cada uno de los factores de la escala original, conformando un instrumento de 19 reactivos.

Para determinar la dimensionalidad del constructo se llevó a cabo un análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal. Se incluyeron los reactivos con peso factorial igual o mayor a 0.40; se eliminaron los reactivos que obtuvieron una calificación por debajo de esta cifra o que calificaban en dos factores o más. Para considerar los factores que integrarían la escala se tomó en cuenta la claridad conceptual del factor y que se conformara por lo menos por tres reactivos. Se obtuvo el *alpha* de Cronbach para calcular la consistencia interna de cada factor. Estos criterios se consideraron en el análisis de todas las escalas.

El análisis factorial arrojó tres factores que explicaron el 49.11% de la varianza. El primer factor "indiferencia hacia los demás/tranquilidad" se constituyó por cinco reactivos (varianza explicada = 20.07%, $\alpha=.71$); el segundo factor, "empatía cognoscitiva" incluyó cuatro reactivos (varianza explicada = 15.50%, $\alpha=.60$); y, el tercer factor "compasión empática" se conformó por tres reactivos (varianza explicada = 13.55%, $\alpha=.52$). El agrupamiento de los reactivos fue diferente al propuesto por la escala original, descartándose el factor "perturbación propia". Ver Anexo I.

BÚSQUEDA DE SENSACIONES

La Escala de Búsqueda de Sensaciones se integró con cuatro reactivos de la escala de Zuckerman, Eynseck y Eynseck (1978) y con 12 reactivos de la dimensión que lleva el mismo nombre en la escala de Andrade y Betancourt (2008). La versión final está constituida por 16 reactivos, con cuatro opciones de respuesta (siempre/todo el tiempo, la mayor parte del tiempo, algunas veces y no/casi nunca).

La escala original de Zuckerman et al. (1978) cuenta con cuatro subescalas que son definidas de la siguiente forma (Gracia, Saldivar y Contreras, 2002):

1. Búsqueda de emociones: Se relaciona con el gusto por los deportes extremos o arriesgados, así como por otras actividades de peligro y velocidad (10 reactivos, $\alpha=.75$).
2. Búsqueda de excitación o experiencias: Incluye reactivos que indican deseo por la vagancia, exhibicionismo, gusto por conductas como el uso de drogas, gusto por lo moderno, excitación por la música y artistas, y burlas a la autoridad (10 reactivos, $\alpha=.83$).
3. Desinhibición: Se refiere al consumo de alcohol en reuniones sociales, tener varias parejas sexuales, gusto por las fiestas desenfundadas y un modo de vida aventurado (10 reactivos, $\alpha=.81$).
4. Susceptibilidad hacia el aburrimiento: Representa la aversión por la repetición, por la rutina y por la gente aburrida y torpe, e inquietud ante las cosas inalterables (10 reactivos, $\alpha=.37$).

Se realizó un análisis factorial con rotación ortogonal. Se identificaron dos factores que explicaron el 50.86% de la varianza. El primer factor "emociones fuertes" se compuso por seis reactivos (varianza explicada = 29.74%, $\alpha = .79$) relacionados con la búsqueda de emociones, interés por actividades riesgosas, búsqueda de estimulación y desinhibición. El segundo factor "cautela" incluyó 4 reactivos (varianza explicada = 21.12%, $\alpha = .66$) referentes al pensamiento previo y cuidadoso así como la evaluación de riesgos antes de actuar. Ver Anexo 2.

AUTOESTIMA

Se emplearon 14 reactivos de la escala de Reidl (1981), se trata de un instrumento tipo Likert con tres opciones de respuesta, conformado por dos factores:

1. Autoestima positiva: Se refiere a la actitud positiva hacia el self (6 reactivos).
2. Autoestima negativa: Implica una actitud negativa hacia el self (8 reactivos).

En esta investigación se ampliaron las opciones de respuesta a cuatro: siempre/todo el tiempo, la mayor parte del tiempo, algunas veces, casi nunca/no.

El análisis factorial con rotación ortogonal arrojó tres factores que explicaron el 50.26% de la varianza. El primer factor "autoestima negativa" se conformó por seis reactivos (varianza explicada = 20.95%, $\alpha = .70$); el segundo factor "seguridad en sí mismo" se constituyó por tres reactivos (varianza explicada = 16.35%, $\alpha = .72$), y el tercer factor "autoestima positiva" se integró por tres reactivos (varianza explicada = 12.96%, $\alpha = .49$). Esta estructura difiere de la propuesta por Reidl (1981) al incluir un nuevo factor: seguridad en sí mismo, que incluye reactivos relacionados con el reconocimiento personal y la seguridad del adolescente con respecto a sí mismo. Esta agrupación corresponde a la encontrada por Contreras (2006) en una muestra de adolescentes. Ver Anexo 3.

AUTOCONTROL

Se utilizó la Escala de Auto-Control de Weinberger (Weinberger y Bartholomew, 1996), traducida por la autora. Además se agregaron tres reactivos por considerarse pertinentes: "pierdo el control", "creo que primero es el deber y después el placer" y "me preocupa lastimar a otros con mis acciones". La escala total se integró con 33 reactivos.

La escala de auto-control se integra por cuatro subescalas (Weinberger y Bartholomew, 1996):

1. Control de impulsos: Se refiere a la habilidad para controlar acciones espontáneas (11 reactivos).
2. Consideración por los otros: Es la tendencia a responder en formas que benefician a otros sin buscar beneficio personal (9 reactivos).
3. Supresión de la agresión: Comprende la habilidad para manejar el enojo sin lastimar a otros (4 reactivos).
4. Responsabilidad: Implica una tendencia a desplegar conductas consistentes con las normas sociales (9 reactivos).

El análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal reveló cinco factores que explicaron el 50.04% de la varianza. El primer factor denominado "impulsividad" se conformó por cinco reactivos (varianza explicada = 11.93%, $\alpha = .74$) referentes a la ausencia de un examen cuidadoso y previo de las consecuencias de ciertas conductas; el segundo factor "responsabilidad" incluyó cinco reactivos (varianza explicada = 11.38%, $\alpha = .68$) relacionados con una consideración previa de las consecuencias del comportamiento y una tendencia a responder en beneficio de otras personas; el tercer factor "incumplimiento de normas sociales" se integró por cuatro reactivos (varianza explicada = 9.98%, $\alpha = .63$) relativos al despliegue de conductas inconsistentes con las normas sociales; el cuarto factor "agresividad" se constituyó por cuatro reactivos (varianza explicada = 8.79%, $\alpha = .56$) indicadores de la falta de control para regular el

enojo sin lastimar a otros; el quinto factor "consideración por los demás" incorporó tres reactivos (varianza explicada = 7.96%, $\alpha = .52$) vinculados con la consideración por otros y la búsqueda de su beneficio, en lugar del propio. Esta agrupación si bien es similar a la propuesta por Weinberger y Bartholomew (1996) adiciona la dimensión denominada "incumplimiento de las normas sociales". Ver Anexo 4.

CONDUCTAS PARENTALES

La Escala de Conductas Parentales elaborada por Palacios (2005) se utilizó para evaluar las conductas de papá y mamá. De los 155 reactivos que originalmente conforman la escala se retomaron 105 que obtuvieron un peso factorial mayor a .30.

Los factores de la Escala de Conductas Parentales tanto para papá como para mamá son seis más un factor exclusivo para papá y otro para mamá:

1. **Apoyo:** Se refiere a la frecuencia con la cual el adolescente percibe una combinación de soporte y comunicación por parte de los padres. Este apoyo emocional de los padres hacia el hijo se caracteriza por la confianza, la orientación y la comprensión brindadas al hijo.
2. **Autonomía:** Refleja la independencia del hijo. Los padres no influyen en las decisiones de los adolescentes y las respetan; permiten la expresión de ideas y fomentan un sentido de identidad independiente; aceptan ideas, y alientan los planes de su hijo.
3. **Imposición:** Contempla la coacción de los padres sobre los procesos de pensamiento y expresión de emociones mediante la obediencia; la inhibición de toma de decisiones independiente; y la indiferencia hacia los sentimientos del hijo.
4. **Reconocimiento:** Ilustra la frecuencia con la que los padres promueven la orientación al logro de sus hijos.
5. **Control:** Comprende una vigilancia del adolescente matizada por sobreprotección y control estricto.
6. **Supervisión:** Incluye los comportamientos que reflejan el conocimiento de los padres de las actividades que realiza el adolescente fuera de casa, en su tiempo libre y en las actividades con los pares.
7. **Toma de decisiones:** Se relaciona con la planeación y toma de decisiones conjunta entre padres e hijos; contempla el establecimiento de acuerdos y la consideración de la opinión del adolescente (factor exclusivo de la conducta parental del padre).

8. Motivación: Integra las actitudes de la madre hacia el impulso del adolescente para lograr un mejor desempeño; el establecimiento de consecuencias; y una combinación de comprensión y exigencia (factor exclusivo de la conducta parental de la mamá) (Palacios y Andrade, 2006).

El análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal determinó 4 dimensiones que en su conjunto explicaron el 57.8% de la varianza. El primer factor concentró 37 reactivos vinculados con el apoyo, la autonomía, la motivación y el reconocimiento y se denominó "apoyo" (varianza explicada = 42.6%, $\alpha = .98$); el segundo factor "control restrictivo" incluyó cinco reactivos referentes a regulaciones y/o restricciones conductuales del padre o madre sobre el comportamiento de su hijo que limitan el desarrollo de su independencia y autonomía (varianza explicada = 6.06%, $\alpha = .73$); el tercer factor "imposición" se constituyó por cinco reactivos (varianza explicada = 5.20%, $\alpha = .75$) relacionados con la coacción de los padres sobre los procesos de pensamiento y expresión de emociones y sentimientos; el cuarto factor "control psicológico" se integró con tres reactivos relativos al intento de los padres por regular la conducta del hijo mediante a través de las emociones (varianza explicada = 3.94%, $\alpha = .65$). Destaca el hecho de que cuatro de las dimensiones determinadas por Palacios (2005) se incorporaron en un solo factor y la dimensión de control restrictivo y control psicológico se diferenciaron entre sí. Ver Anexo 5.

PROBLEMAS DE CONDUCTA EN LA ESCUELA

La Escala de Problemas de Conducta en la Escuela (EPCE) se desarrolló para esta investigación. Su construcción constó de dos fases: el desarrollo de la escala y el análisis de sus propiedades psicométricas.

En la primera fase se realizó un estudio piloto con la finalidad de redactar los reactivos. Se integró un grupo de discusión en el que participaron cuatro adolescentes de edades entre 13 y 15 años; 3 de sexo femenino y 1 de sexo masculino. La participación fue voluntaria y se retribuyó con una plática para conversar sobre las inquietudes de los adolescentes, se impartió una semana después de su intervención en el grupo de discusión.

Se pidió a los adolescentes que respondieran individualmente y por escrito las siguientes preguntas:

1. ¿Qué significa para ti portarse mal en la escuela?
2. ¿Consideras que los jóvenes de tu edad tienen problemas de conducta?
3. ¿Cuáles?
4. Dame algunos ejemplos.
5. ¿Cuáles son los problemas de conducta que presentan tus compañeros de escuela?
6. ¿Cuáles se presentan con más frecuencia?

7. ¿Crees que los más jóvenes tienen problemas de conducta diferentes de los mayores (grado escolar)?
8. ¿Cuáles?
9. ¿Crees que los hombres y las mujeres tienen diferentes problemas de conducta?
10. ¿Cuáles?
11. ¿En qué lugares tienen estas conductas?
12. ¿Por qué crees que tienen estas conductas?
13. ¿En los últimos seis meses tú has tenido alguno de estos problemas?
14. ¿Cuáles?

Posteriormente se les indicó que discutieran entre sí las respuestas. La autora fungió como moderadora y sus intervenciones se limitaron a centrar la discusión en el tema los PCE y a aclarar las respuestas de los adolescentes. Las sesiones se audiograbaron y transcribieron. Las respuestas escritas de los participantes y el material transcrito fueron organizados en categorías conceptuales y se formularon reactivos que reflejaran su contenido. La discusión grupal tuvo una duración aproximada de dos horas.

Debido al reducido tamaño del grupo de discusión se decidió revisar escalas sobre problemas de conducta y agregar los reactivos relacionados con esta problemática. Cuatro reactivos de la escala de Conducta Antisocial (Palacios, 2005) fueron agregados: llegar tarde a la escuela; golpear a un profesor; vender droga dentro de la escuela, y pintar o grafitear en la escuela. Los reactivos: mentir al profesor y rezongar al profesor fueron traducidos de la subescala denominada Actos Antisociales en la Escuela del Adolescent Behavior Questionnaire (ABQ) (Cuestionario de la Conducta Adolescente) (Ma, 2002).

La versión final constó de 65 reactivos en un formato de auto-reporte con cuatro opciones de respuesta: siempre, la mayoría de las veces, algunas veces y nunca.

A través del análisis factorial se obtuvieron cinco dimensiones que en su conjunto explicaron el 54.55% de la varianza. El primer factor "problemas de conducta" se compuso por 10 reactivos relativos a comportamientos ocurridos dentro del salón de clase que violan las reglas establecidas e impiden el desarrollo armonioso de la clase (varianza explicada = 19.65%, $\alpha = .86$). El segundo factor "victimización" se integró con tres reactivos referentes a conductas inapropiadas, como burlas y rechazo que perjudican la relación entre alumnos (varianza explicada = 9.44%, $\alpha = .64$). El factor "daño a las instalaciones" conformado por tres reactivos refiere conductas como pintar paredes o rayar bancas, que deterioran el patrimonio escolar (varianza explicada = 8.94%, $\alpha = .66$). El cuarto factor "acoso sexual" comprendió tres reactivos relacionados con conductas sexuales inapropiadas como tocar el cuerpo de otros o hacer bromas sexuales

(varianza explicada = 8.57%, $\alpha = .60$). El quinto factor "impuntualidad e inasistencia" se integró por tres reactivos relacionados con la irregularidad en clase relativa a la asistencia y la puntualidad (varianza explicada = 7.95%, $\alpha = .61$). Para este estudio se empleó la puntuación total de la escala, constituida por la suma de las cinco dimensiones mencionadas, la confiabilidad fue de $\alpha = .88$. Ver Anexo 6.

PROCEDIMIENTO

Se solicitó autorización a los directivos de las escuelas secundarias participantes para que los alumnos pudieran completar los cuestionarios dentro del salón de clases. Después de dar instrucciones estandarizadas a los alumnos la investigadora estuvo disponible para responder preguntas sobre los reactivos. La encuesta fue administrada bajo condiciones de confidencialidad, asegurando claramente a los participantes que ni los padres ni maestros conocerían las respuestas. El tiempo de respuesta promedio fue de 1 hora con 20 minutos. En el anexo 7 se incluyen las versiones de las escalas que fueron respondidas por los alumnos.

Mientras se aplicaban las encuestas en las escuelas secundarias ocurrieron los siguientes incidentes:

- 1) A un alumno no se le permitió el acceso debido a su peinado (cabello parado, a la moda). Cabe resaltar que el profesor que limitó su acceso no estaba aseado e incluso estaba despeinado (el "almohadazo" era evidente) y, la prefecta, una mujer joven, acude a las instalaciones educativas con el cabello teñido de color rojo.
- 2) En el salón de clases un alumno de primer grado consumía inhalantes, nadie comentó al respecto a pesar de que el olor en el salón era penetrante, al notificarlo a los docentes los directivos expulsaron al alumno.
- 3) Un alumno de tercer grado después de haber tenido una discusión con uno de sus compañeros de clase, quien al parecer le había quitado y escondido su mochila, amenazó con lastimarlo con una navaja que tenía entre sus pertenencias. La investigadora calmó al alumno y notificó a las autoridades escolares, quienes no se habían percatado del incidente.
- 4) Una trabajadora social solicitó apoyo a la autora de esta investigación para atender a un estudiante que se involucraba en constantes peleas físicas en el plantel educativo. Se realizó una entrevista de exploración y se acordó una sesión de seguimiento, el alumno no volvió al plantel.

RESULTADOS

En la Tabla 2 se aprecia la frecuencia reportada en cada una de las conductas problemáticas evaluadas. Puede notarse que la mayor parte de los estudiantes indican haber exhibido estos comportamientos la mayoría de las veces y

Tabla 2. Frecuencias de problemas de conducta en la escuela

	SIEMPRE	LA MAYORÍA DE LAS VECES	ALGUNAS VECES	NUNCA
PROBLEMAS DE CONDUCTA				
Rezongar al profesor	58	36	3.6	2.3
Contestar mal al profesor	71.7	25.1	2.3	.9
Volarme la clase	67.7	29.1	2	1.2
Salirme del salón de clases sin permiso	65.9	29.5	3.2	1.4
Mentir al profesor	45.9	47.6	4.9	1.6
Romper las reglas de la escuela	65.9	31.4	1.4	1.3
Desobedecer al profesor	43.8	46.5	6.9	2.7
Distraer a los compañeros durante la clase	54.5	39.6	4.3	1.6
Hablar en clase	24.6	52.5	12.6	10.3
Pelear con mis compañeros	61.9	34.1	3.6	.4
VICTIMIZACIÓN				
Poner apodos a mis compañeros	40.7	42.2	10.9	6.2
Burlarme de mis compañeros	44.5	46.4	6.7	2.5
Rechazar a mis compañeros	62.3	33.4	2.4	1.9
DAÑO A LAS INSTALACIONES				
Aventar el mobiliario escolar (sillas, bancas...)	79.8	18	1.6	.6
Pintar las bancas del salón	61.2	32.7	4	2.2
Rayar o pintar las paredes de la escuela	77.2	18.4	3	1.4
ACOSO SEXUAL				
Tocar el cuerpo de mis compañeros aunque no quieran	94.7	4.6	.4	.3
Hacer que mis compañeros miren cuando toco mi cuerpo	95	3.9	.7	.4
Hacer "bromas sexuales"	81.4	15.5	2.1	1
IMPUNTUALIDAD E INASISTENCIA				
Llegar tarde a la escuela	57.5	36.6	4.9	1
Faltar a clases	46.9	48.6	3.6	.9
Llegar tarde a clases	46.5	45.6	5.8	2.2

siempre, lo cual implica que los PCE son frecuentes. Llama la atención y resulta preocupante que las conductas incluidas en la dimensión de "acoso sexual" son las que presentan una mayor incidencia, este dato resulta relevante puesto que no se ha dirigido la atención a los probables problemas de acoso sexual en el ámbito escolar, pareciera que no es una problemática que se ubica en el ámbito educativo y por lo tanto se ha ignorado, destaca que en ninguna de las publicaciones

revisadas se reporta alguna categoría de PCE que incorpore el abuso sexual. La dimensión “daño a las instalaciones” también presenta incidencias importantes y tampoco se ha reportado como un PCE en las investigaciones que han abordado este fenómeno, puede suponerse su impacto disruptivo en las clases debido al tiempo que los docentes deben dedicar a controlar estas conductas además de considerar que el daño a las instalaciones y el mobiliario constituye una limitante más para que los procesos de aprendizaje se desarrollen adecuadamente. Los problemas de conducta relativos a la obediencia hacia el profesor y no seguir las reglas escolares ocupan un tercer lugar en frecuencia, que en otros estudios se ha reportado como la problemática más común y conflictiva para los profesores (Finn, Fisch y Scott, 2008; Jenkins, 1995; Morrison y Skiba, 2001; Supaporn, 2000). La victimización (*bullying*) presenta un grado de ocurrencia importante si consideramos que el 62.3% siempre rechaza a sus compañeros y el 33.4% lo hace la mayoría de las veces, estos datos resaltan la importancia de instruir a los profesores para reducir este acoso, sobre todo porque quienes lo sufren pueden evitar la situación faltando a clases con las desventajas que eso representaría en su proceso de aprendizaje. La impuntualidad y la inasistencia son las conductas que con menor frecuencia se presentan, aún así es alarmante notar que casi el 100% de los alumnos faltan con frecuencia a clase y una proporción similar llega tarde, resulta innecesario resaltar que si los alumnos no asisten a clase su aprendizaje se verá fuertemente afectado. Estas incidencias permiten conocer la estructura de los PCE en las escuelas secundarias del Distrito Federal que al parecer difieren de los reportados en Estados Unidos y destacan la importancia de abordar este fenómeno debido a su presencia significativa y a sus secuelas. Ante este panorama debe cuestionarse el rol protector de la escuela ya que al parecer el ámbito educativo es un lugar propicio para el desarrollo de conductas antisociales.

En la tabla 3 pueden apreciarse las diferencias por sexo en los PCE en general y por dimensión. Resalta que no existe diferencia entre hombres y mujeres en la escala total, lo cual contradice los hallazgos de previas investigaciones que reportan que los hombres presentan más PCE en comparación con las mujeres (Finn, Fisch y Scott, 2008; Jenkins, 1995; Stewart, 2003). En el caso de la victimización y el acoso sexual las mujeres reportan más problemas que los hombres. En problemas de conducta, daño a las instalaciones e impuntualidad; e inasistencia no existen diferencias por sexo.

Tabla 3. Diferencias en los PCE por dimensión y por sexo.

DIMENSIÓN	MUJERES		HOMBRES		T
	M	DE	M	DE	
PCE	3.56	.33	3.54	.31	.80
Problemas de conducta	3.46	.46	3.49	.39	-.68
victimización/acoso escolar	3.51	.49	3.26	.57	5.82*
Daño a las instalaciones	3.66	.47	3.68	.43	-.55
acoso sexual	3.94	.18	3.83	.34	4.94*
impuntualidad e inasistencia	3.40	.46	3.44	.49	-1.16

Los modelos de ecuaciones estructurales planteados se probaron empleando el método de máxima verosimilitud del AMOS 16 (Arbuckle, 1999). Se consideraron las siguientes medidas de ajuste: el estadístico chi-cuadrada en comparación con sus grados de libertad, el error de aproximación cuadrático medio (RMSEA), el índice informado de ajuste (CFI), el índice normado de ajuste (NFI), el índice relativo de ajuste (RFI), el índice de bondad de ajuste (GFI) y el índice ajustado de bondad de ajuste (AGFI). Se estimaron los coeficientes de regresión estandarizados y se realizaron las modificaciones sugeridas por el programa para crear un modelo adecuado a los datos recolectados, así se agregaron parámetros del modelo fundamentado teóricamente considerando el sustento empírico (Kline, 1998). Solamente se incluyeron en la prueba de los modelos las dimensiones de las variables familiares e individuales que correlacionaron arriba de ± 0.20 con los PCE. A continuación se presentan los resultados obtenidos en la prueba de cada modelo.

Modelo 1. Efectos directos e indirectos de las dimensiones maternas en los problemas de conducta en la escuela en general

En la tabla 4 se presenta la matriz de correlaciones de las dimensiones incluidas en el modelo, así como sus medias y desviaciones estándar. Las emociones fuertes y los PCE correlacionan positivamente: los jóvenes que tienden a experimentar emociones fuertes presentan PCE. Se puede apreciar que la autoestima negativa se relaciona negativamente con el control restrictivo: el empleo de restricciones que limitan la autonomía por parte de la madre inciden en el desarrollo de una autoestima negativa en los adolescentes, también existe una correlación positiva entre la autoestima negativa y los PCE: los jóvenes que reportan percepciones desfavorables sobre sí mismos tienden a presentar PCE, estas asociaciones sugieren un rol mediador de la autoestima negativa entre el control restrictivo y los PCE. Se aprecia el vínculo positivo entre imposición e impulsividad: las conductas maternas que implican el sometimiento de los adolescentes a los deseos de la madre inciden en el desarrollo de comportamientos impulsivos, existe también una asociación entre el control psicológico y la impulsividad: a mayor control psicológico ejercido por las madres mayor presencia de conductas impulsivas; la impulsividad correlaciona positivamente con los PCE: a mayor presencia de comportamientos impulsivos más PCE. La responsabilidad y el apoyo se vinculan de forma positiva: las conductas maternas caracterizadas por la comprensión, comunicación, cercanía y aceptación influyen en el desarrollo de comportamientos responsables; mientras que

Tabla 4. Medias, desviaciones estándar y correlaciones para las dimensiones maternas y PCE

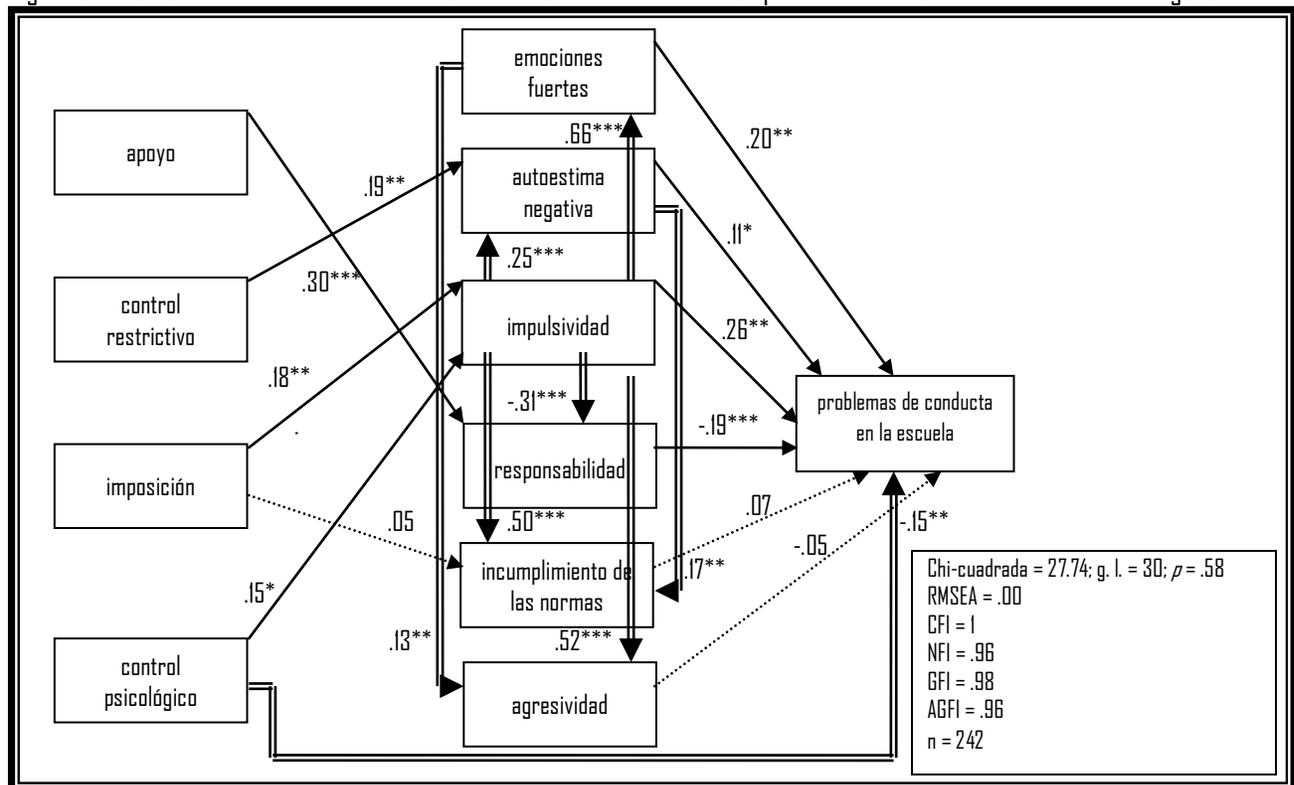
Variable	Media (d. e.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1. Indiferencia	1.97 (.63)	1																	
2. Empatía cognitiva	2.52 (.64)	-.06	1																
3. Compasión empática	2.87 (.65)	-.07	.21*	1															
4. Emociones fuertes	1.83 (.65)	.31*	.01	-.01	1														
5. Cautela	2.59 (.67)	-.07	.16*	.21**	-.25**	1													
6. Autoestima negativa	1.82 (.56)	-.14*	.18**	-.05	.14*	-.01	1												
7. Seguridad en sí mismo	3.13 (.72)	.06	.14*	.35**	.16*	.17**	-.31**	1											
8. Autoestima positiva	2.56 (.63)	.11	.20**	.33**	.25**	.20**	-.19**	.42**	1										
9. Impulsividad	1.97 (.71)	.27**	.06	-.09	.73**	-.32**	.27**	.01	.09	1									
10. Responsabilidad	2.65 (.70)	-.14*	.22**	.20**	-.26**	.54**	.00	.24**	.21**	-.32**	1								
11. Incumplimiento de las normas	1.66 (.55)	.21**	.01	-.10	.40**	-.21**	.31**	-.04	.03	-.56**	-.18**	1							
12. Agresividad	2.55 (.69)	.17*	.17**	.03	.47**	-.17**	.25**	.08	.17**	.51**	-.17**	.38**	1						
13. Consideración por los demás	2.32 (.73)	.01	.36**	.16*	.22**	.23**	.36**	.12	.25**	.27**	.21**	.21**	.30**	1					
14. Apoyo	3.09 (.67)	-.08	.14*	.22**	-.01	.30**	-.12	.44**	.31**	-.03	.30**	.03	.00	.20**	1				
15. Control restrictivo	2.00 (.72)	.06	-.00	.02	.03	.06	.21**	-.05	-.02	.07	-.05	.06	.03	.10	-.15*	1			
16. Imposición	2.03 (.68)	.15*	.13*	.05	.18**	.01	.19**	-.07	-.01	.24**	-.06	.20**	.18**	.10	-.06	.44**	1		
17. Control psicológico	1.99 (.67)	.08	.10	.01	.14*	-.08	.17*	-.16*	.02	.22**	-.12	.13*	.17**	.07	-.28**	.47**	.42**	1	
18. Problemas de conducta	1.44 (.34)	.06	.06	-.13*	.44**	-.18**	.20**	-.08	.02	.48**	-.31**	.33**	.24**	.13*	-.11	-.02	.05	-.02	1

Se presentan en negritas las dimensiones incluidas en el análisis.

la responsabilidad correlaciona negativamente con los PCE: la responsabilidad incide en la disminución de la ocurrencia de dificultades en el contexto escolar. El incumplimiento de las normas sociales se relaciona positivamente con la imposición materna: los adolescentes sometidos a las imposiciones de su madre tienden a no seguir las normas; el incumplimiento de las normas sociales se vincula positivamente con los PCE: los jóvenes que no siguen las normas establecidas es probable presenten dificultades conductuales en la escuela. La agresividad correlaciona positivamente con los PCE: los adolescentes que reportan tendencias agresivas presentan mala conducta escolar.

En la figura 2 se muestra el modelo probado así como los índices de ajuste y los valores de los coeficientes de regresión obtenidos. La chi cuadrada no es significativa, lo cual indica un buen ajuste del modelo a los datos. El valor de RMSEA es significativo y los valores de CFI, NFI, GFI, y AGFI son superiores a .90, lo cual indica un buen ajuste del modelo.

Figura 2. Efectos directos e indirectos de las dimensiones maternas en los problemas de conducta en la escuela en general



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

Las líneas punteadas representan trayectorias no significativas.

Las líneas dobles representan las trayectorias sugeridas por el programa.

El rol mediador de la autoestima negativa entre el control restrictivo y los PCE se confirmó: las conductas maternas que restringen el desarrollo de la autonomía del adolescente le producen percepciones negativas sobre sí mismo y contribuyen al desarrollo de PCE. La impulsividad media entre la imposición materna y los PCE: las conductas coercitivas de la mamá incrementan la impulsividad de los adolescentes y ésta eleva la presencia de PCE; la mediación de la

impulsividad entre el control psicológico y los PCE se corroboró: el control psicológico ejercido por las madres incrementa en el adolescente la tendencia a la impulsividad, que a su vez contribuye a la presencia de mala conducta en la escuela. La responsabilidad media entre el apoyo y los PCE: a mayor apoyo de la mamá mayor responsabilidad en el adolescente y menos posibilidades de presentar dificultades conductuales en la escuela. El papel mediador del incumplimiento de normas sociales entre la imposición y los PCE no se verificó. Las emociones fuertes tienen un efecto directo en los PCE: los adolescentes quienes reportan un deseo por experimentar sensaciones novedosas exhiben dificultades comportamentales en la escuela. Cabe destacar una de las modificaciones sugeridas por el programa: el control psicológico ejercido por la madre incide en la disminución de los PCE. Resalta que la autoestima negativa incide en el incumplimiento de las normas sociales, así como que la impulsividad implica la probabilidad de transgredir las reglas, disminuye la presencia de comportamientos responsables, incrementa la agresividad, influye en el desarrollo de una auto-percepción desfavorable en el adolescente y aumenta la búsqueda de emociones fuertes. La búsqueda de emociones fuertes contribuye a la exhibición de conductas agresivas. El modelo explica el 32% de los PCE.

Modelo 2. Efectos directos e indirectos de las dimensiones maternas en los problemas de conducta en la escuela en mujeres

En la tabla 5 se presenta la matriz de correlaciones de las variables incluidas en el modelo 2, así como sus medias y desviaciones estándar. Se puede apreciar que el control psicológico correlaciona positivamente con las emociones fuertes: las conductas maternas caracterizadas por el uso de las emociones para regular el comportamiento inciden en la búsqueda de emociones fuertes de las adolescentes; existe un vínculo positivo entre las emociones fuertes y los PCE: a mayor necesidad de experimentar emociones fuertes mayor probabilidad de presentar mal comportamiento en la escuela. La autoestima negativa correlacionó positivamente con las dimensiones de control restrictivo, imposición y control psicológico, es decir, las conductas maternas que restringen el desarrollo de la autonomía de la adolescente, las someten a su autoridad y se caracterizan por el uso de las emociones para regular el comportamiento, inducen en las jóvenes una percepción desfavorable de su valía; se aprecia también una relación positiva entre la autoestima negativa y los PCE: las adolescentes con una percepción devaluada de sí mismas tienden a exhibir conductas problemáticas en el contexto escolar. La impulsividad y la imposición correlacionan positivamente: las limitaciones impuestas por la madre conducen al desarrollo de conductas en las adolescentes caracterizadas por la impulsividad. El control psicológico se asoció positivamente con la impulsividad: a mayor control psicológico ejercido por la madre mayor probabilidad de emitir conductas impulsivas. La impulsividad se relacionó positivamente con los PCE y la magnitud del vínculo es fuerte: las adolescentes que muestran

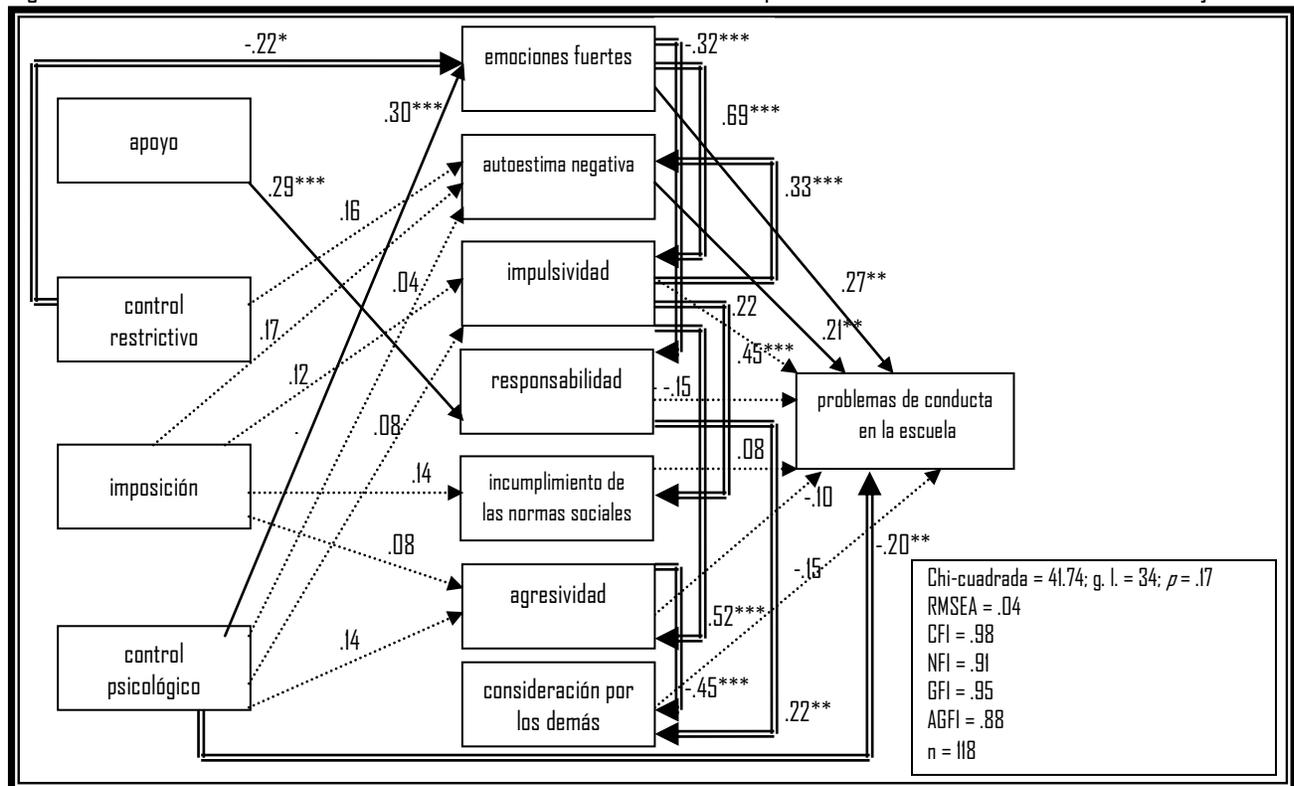
Tabla 5. Medias, desviaciones estándar y correlaciones para las dimensiones maternas y PCE en mujeres

Variable	Media (d. e.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1. Indiferencia	1.79 (.55)	1																	
2. Empatía cognitiva	2.71 (.62)	-.05	1																
3. Compasión empática	2.94 (.61)	.06	.15	1															
4. Emociones fuertes	1.72 (.60)	.14	.11	-.04	1														
5. Cautela	2.61 (.70)	.04	.18	.24**	-.21*	1													
6. Autoestima negativa	1.92 (.58)	-.04	.24**	-.23*	.26**	-.07	1												
7. Seguridad en sí mismo	3.07 (.79)	-.01	.16	.39**	-.01	.22*	-.47**	1											
8. Autoestima positiva	2.57 (.64)	.03	.21*	.40**	.18	.26**	-.25**	.42**	1										
9. Impulsividad	1.91 (.73)	.07	.22*	-.06	.71**	-.24**	.38**	-.14	.03	1									
10. Responsabilidad	2.63 (.72)	-.13	.20*	.11	-.31**	.53**	-.05	.22*	.24**	-.31**	1								
11. Incumplimiento de las normas	1.57 (.53)	.07	.17	-.14	.32**	-.19*	.31**	-.12	-.02	.48**	-.21*	1							
12. Agresividad	2.57 (.72)	.07	.26**	-.01	.54**	-.22*	.33**	-.06	.08	.57**	-.23*	.37**	1						
13. Consideración por los demás	2.34 (.74)	.13	.44**	.07	.27**	.27**	.29**	.09	.32**	.37**	.12	.19*	.41**	1					
14. Apoyo	3.08 (.70)	-.18*	.19*	.16	.03	.32**	-.18	.42**	.26**	-.02	.28**	.02	-.02	.17	1				
15. Control restrictivo	1.88 (.73)	.11	.05	.07	-.10	.03	.28**	-.04	-.07	.02	-.04	.06	.09	.07	-.32**	1			
16. Imposición	1.96 (.66)	.02	.32**	.03	.08	.02	.34**	-.09	-.11	.20*	-.02	.23*	.23*	.18	-.10	.54**	1		
17. Control psicológico	1.96 (.67)	.13	.12	.05	.21*	-.13	.25**	-.14	.07	.26**	-.10	.14	.30**	.18	-.40**	.41**	.36**	1	
18. Problemas de conducta	1.43 (.35)	-.01	.11	-.18	.48**	-.08	.35**	-.19*	.13	.51**	-.26**	.32**	.30**	-.28**	-.08	-.03	.07	-.01	1

Se presentan en negritas las dimensiones incluidas en el análisis.

conductas impulsivas tenderán a presentar problemas de conducta en el contexto educativo. El apoyo y la responsabilidad correlacionaron positivamente: si las madres ofrecen soporte, compañía y aceptación a sus hijas adolescentes éstas desarrollarán conductas responsables; la responsabilidad se asoció con los PCE de manera negativa: las adolescentes responsables tienen pocas probabilidades de reportar PCE. El incumplimiento de las normas sociales se vinculó positivamente con la imposición: las conductas maternas que coaccionan a las jóvenes pueden contribuir a que éstas no cumplan con las regulaciones establecidas socialmente; el incumplimiento de las normas sociales se correlacionó positivamente con los PCE: las adolescentes que no siguen las reglamentaciones sociales presentarán problemas conductuales en la escuela. Las dimensiones maternas de imposición y control psicológico se vincularon positivamente con la agresividad: las exigencias de la madre por hacer valer sus deseos sobre los de sus hijas y el uso del enojo y otras emociones para regular su comportamiento inducen en las jóvenes conductas agresivas; la agresividad y los PCE se correlacionaron positivamente: las adolescentes que tiende a presentar comportamientos agresivos exhibirán conductas problemáticas en el contexto educativo. La consideración por los demás y los problemas de conducta correlacionan negativamente: las adolescentes que tienden tomar en cuenta los intereses de otros tienen pocas probabilidades de exhibir mala conducta en la escuela.

Figura 3. Efectos directos e indirectos de las dimensiones maternas en los problemas de conducta en la escuela en mujeres



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

Las líneas punteadas representan trayectorias no significativas. Para mayor claridad se omiten los coeficientes de regresión. Las líneas dobles representan las trayectorias sugeridas por el programa.

En la figura 3 se presenta el modelo evaluado, los índices de ajuste y los coeficientes de regresión estandarizados obtenidos. Puede apreciarse que la chi-cuadrada no es significativa, el valor de RMSEA es menor a .05 y los indicadores CFI, NFI y GFI tienen un valor mayor a .90, AGFI presenta un valor marginalmente significativo; todos estos datos sugieren un buen ajuste entre el modelo y los datos. Puede notarse que el rol mediador de las emociones fuertes entre el control psicológico y los PCE se comprobó: las conductas maternas caracterizadas por el uso de las emociones para la regulación del comportamiento de las adolescentes inducen en ellas una búsqueda de emociones fuertes, que a su vez implica dificultades para seguir las reglas en el contexto escolar; la autoestima negativa no media entre el control restrictivo y los PCE; tampoco entre la imposición y los PCE, ni se corroboró el rol mediador de la autoestima negativa entre el control psicológico y los PCE; sin embargo, la autoestima negativa sí incide en el desarrollo de PCE: las adolescentes con una percepción negativa sobre sí mismas tienden a exhibir mala conducta escolar. La impulsividad no media entre la imposición y los PCE, ni tampoco entre éstos y el control psicológico. La responsabilidad no medió entre el apoyo y los PCE, pero debe notarse que el apoyo sí contribuye al desarrollo de conductas responsables en las chicas. La relación entre la imposición y los PCE no fue mediada por el incumplimiento de las normas sociales. La agresión no medió entre la imposición y los PCE ni entre el control psicológico y los PCE; la consideración por los demás no tuvo un efecto en los PCE. Debe resaltarse que las emociones fuertes contribuyen al desarrollo de problemas conductuales en el ámbito educativo. Las modificaciones indicadas por el programa resaltan las interacciones entre las dimensiones de las variables individuales: las emociones fuertes tienen un efecto directo negativo en la responsabilidad y, positivo sobre la impulsividad; la impulsividad contribuye al desarrollo de una percepción desfavorable de sí misma en las adolescentes, al incumplimiento de las normas sociales y al desarrollo de conductas agresivas; la responsabilidad aumenta la posibilidad de tomar en cuenta a los demás; y, la agresividad impide que se considere a las otras personas. El modelo explica el 36% de la varianza de los PCE.

Modelo 3. Efectos directos e indirectos de las dimensiones maternas en los problemas de conducta en la escuela en hombres

La tabla 6 se presenta la matriz de correlaciones de las dimensiones incluidas en el modelo 3. Destaca la correlación positiva entre emociones fuertes y la imposición materna: el comportamiento intrusivo de la madre produce en los adolescentes varones un deseo por experimentar sensaciones fuertes; las emociones fuertes correlaciona positivamente con los PCE: los adolescentes varones que expresan el deseo por experimentar sensaciones fuertes tienden a exhibir PCE. El apoyo y la cautela se vinculan de forma positiva: las conductas de aceptación y de expresión de afecto de la madre contribuyen al desarrollo de conductas prudentes en los jóvenes. La cautela se asoció negativamente con los PCE: los chicos precavidos tienen menos posibilidades de presentar problemas conductuales en la escuela. La imposición

correlacionó positivamente con la impulsividad: las exigencias de la madre contribuyen al desarrollo de la impulsividad en los varones. La impulsividad y los PCE se asociaron de forma positiva: los adolescentes que muestran rasgos impulsivos tenderán a exhibir conductas problemáticas en el contexto educativo. El apoyo materno contribuye al desarrollo de la responsabilidad en los jóvenes. La responsabilidad correlaciona negativamente con los PCE, lo cual sugiere que los adolescentes responsables difícilmente infringirán las reglas establecidas en el ámbito educativo. El incumplimiento de las normas sociales se asoció positivamente con los PCE: los adolescentes varones que infringen las reglas sociales lo harán también en la escuela.

La figura 4 muestra el modelo probado, así como los índices de ajuste y los coeficientes de regresión estandarizados alcanzados. La chi-cuadra resultó no significativa, el valor de RMSEA es significativo y los valores del resto de los índices son superiores a .9, lo cual indica una buena adaptación del modelo a los datos.

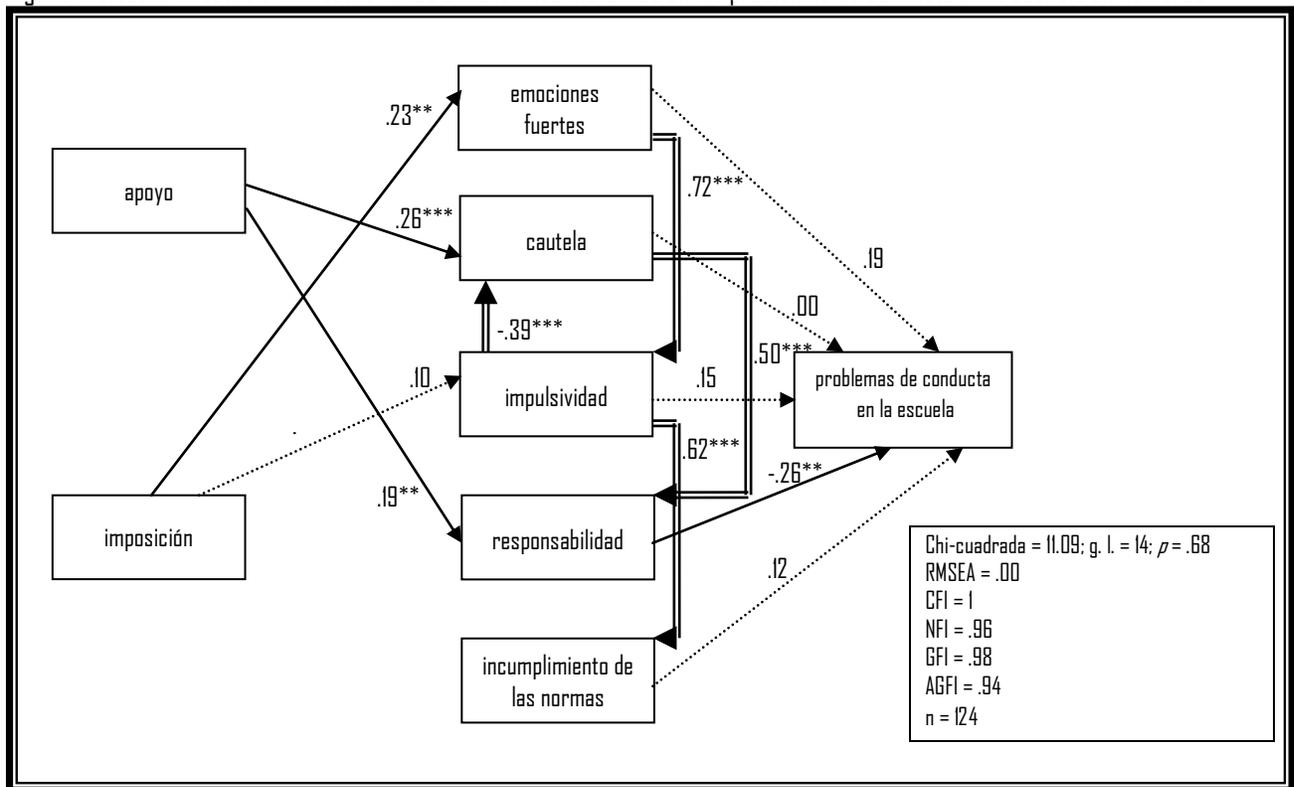
El rol mediador de las emociones fuertes entre la imposición y los PCE no se corroboró, pero puede notarse que la imposición de la madre contribuye a la búsqueda de emociones fuertes en los adolescentes varones. La cautela no media entre el apoyo y los PCE, pero el apoyo de la madre sí contribuye al desarrollo de conductas cuidadosas en los adolescentes. La impulsividad no media entre la imposición materna y los PCE: las restricciones de la madre en los jóvenes producen en éstos rasgos impulsivos que a su vez impactan la ocurrencia de PCE. El apoyo tiene efectos indirectos en los PCE, éstos transmitidos por la responsabilidad: las conductas de apoyo de la madre contribuyen al desarrollo del sentido de responsabilidad en los hijos varones, lo cual incide en la disminución de dificultades conductuales en las instituciones educativas. El incumplimiento de las normas no tiene un efecto en los PCE. De las sugerencias realizadas por el programa cabe destacar que las emociones fuertes contribuyen a la impulsividad; la cautela tienen un efecto positivo en la responsabilidad; la impulsividad disminuye la cautela e incrementa el incumplimiento de las normas. El modelo explica el 26% de la varianza de los PCE.

Tabla 6. Medias, desviaciones estándar y correlaciones para las dimensiones maternas y PCE en hombres

Variable	Media (d. e.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
1. Indiferencia	2.13 (.66)	1																		
2. Empatía cognitiva	2.33 (.60)	.09	1																	
3. Compasión empática	2.82 (.69)	-.12	.22**	1																
4. Emociones fuertes	1.94 (.69)	.38	.02	.03	1															
5. Cautela	2.57 (.64)	-.16	.13	.18*	-.30**	1														
6. Autoestima negativa	1.74 (.53)	-.16	.03	.09	.10	.04	1													
7. Seguridad en sí mismo	3.18 (.65)	.09	.20*	.31**	.31**	.10	-.08	1												
8. Autoestima positiva	2.55 (.63)	.20*	.20*	.27**	.32**	.14	-.13	.44**	1											
9. Impulsividad	2.03 (.69)	.41**	-.04	-.11	.74**	-.40**	.18*	.17	.16	1										
10. Responsabilidad	2.64 (.69)	-.16	.27**	.28**	-.22*	.55**	.06	.27**	.19*	.33**	1									
11. Incumplimiento de las normas	1.75 (.56)	-.26**	-.04	-.05	.44**	-.23**	.39**	.02	-.04	.62**	-.16	1								
12. Agresividad	2.53 (.66)	.28**	.07	-.06	.43**	-.11	.15	.26**	.26**	.47**	-.12	.41**	1							
13. Consideración por los demás	2.30 (.72)	-.08	.29**	.24**	.19*	.19*	.44**	.16	.17	.17	.31**	.24**	.19*	1						
14. Apoyo	3.10 (.63)	-.01	.12	.28**	.06	.29**	-.04	.45**	.37**	-.06	.33**	.05	.03	.23*	1					
15. Control restrictivo	2.12 (.69)	-.06	.05	.01	.08	.10	.20*	-.10	.03	.09	-.05	.02	-.02	.15	.03	1				
16. Imposición	2.10 (.69)	.21*	.03	.09	.23**	.00	.09	-.07	.09	.26**	-.10	.15	.14	.03	-.02	.32**	1			
17. Control psicológico	2.02 (.67)	.03	.13	-.01	.07	-.03	.09	-.19*	-.02	.18*	-.15	.10	.03	-.04	-.16	.52**	.47**	1		
18. Problemas de conducta	1.46 (.34)	.09	.05	-.08	.41**	-.28**	.06	.04	-.10	.45**	-.36**	.34**	.19*	-.02	-.15	-.02	.03	-.04	1	

Se presentan en negritas las dimensiones incluidas en el análisis.

Figura 4. Efectos directos e indirectos de las dimensiones maternas en los problemas de conducta en la escuela en hombres



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

Las líneas punteadas representan trayectorias no significativas.

Las líneas dobles representan las trayectorias sugeridas por el programa.

Modelo 4. Efectos directos e indirectos de las dimensiones paternas en los problemas de conducta en la escuela en general

En la tabla 7 se muestran las correlaciones, medias y desviaciones estándar de las variables incluidas en el modelo 4. Puede apreciarse que las emociones fuertes correlacionan positivamente y con una magnitud considerable en los PCE: los adolescentes que presentan un alto nivel de búsqueda de emociones fuertes tenderán a presentar dificultades de conducta en el ámbito educativo. El control psicológico y la impulsividad se vinculan positivamente: las conductas de los padres caracterizadas por el uso de emociones para regular la conducta producen un incremento en la impulsividad reportada por los jóvenes. La impulsividad y los PCE se asocian positivamente: los adolescentes con rasgos impulsivos son propensos a desarrollar comportamientos inadaptados en la escuela. El apoyo y la responsabilidad correlacionan positivamente: las conductas de aceptación del padre producen conductas responsables en sus hijos adolescentes. El apoyo se vincula de manera negativa con los PCE: las conductas del padre caracterizadas por la aceptación, la expresión de afecto y la comunicación contribuyen a una disminución de PCE. El incumplimiento de las normas sociales se correlacionó positivamente con los PCE: los adolescentes que infringen las normas sociales lo harán también en

Tabla 7. Medias, desviaciones estándar y correlaciones para las dimensiones paternas y PCE

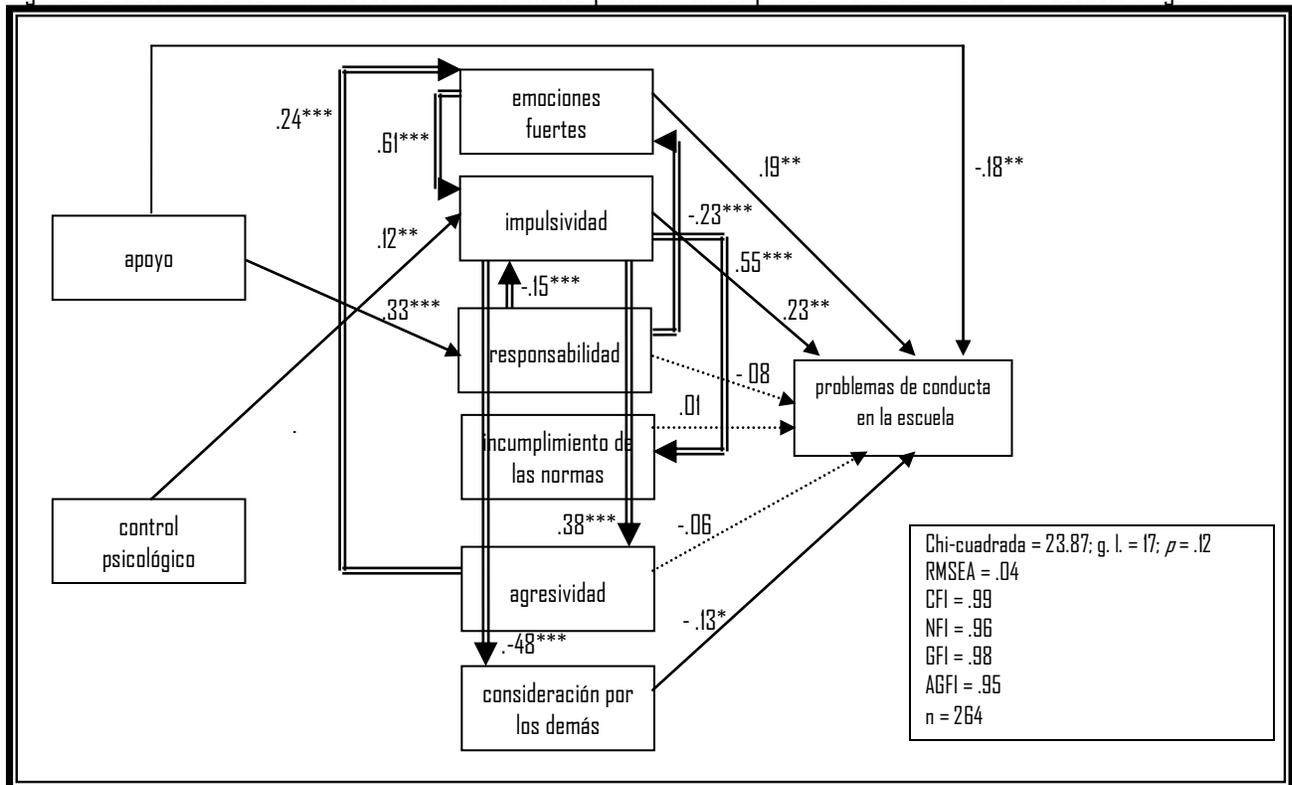
Variable	Media (d. e.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1. Indiferencia	2.04 (.64)	1																	
2. Empatía cognitiva	2.56 (.66)	.03	1																
3. Compasión empática	2.94 (.67)	-.08	.30**	1															
4. Emociones fuertes	1.89 (.69)	.35**	.15*	-.04	1														
5. Cautela	2.57 (.68)	-.07	.19**	.19**	-.21**	1													
6. Autoestima negativa	1.82 (.56)	-.10	.25**	-.06	.21**	.03	1												
7. Seguridad en sí mismo	3.14 (.68)	.03	.16**	.35**	.01	.24**	-.29**	1											
8. Autoestima positiva	2.63 (.63)	.11	.33**	.24**	.23**	.23**	-.15*	.41**	1										
9. Impulsividad	1.96 (.69)	.24**	.14*	-.12	.71**	-.25**	.29**	-.07	.13*	1									
10. Responsabilidad	2.60 (.62)	-.13*	.18**	.14*	-.26**	.56**	-.03	.21**	.26**	-.32**	1								
11. Incumplimiento de las normas	1.66 (.53)	.22**	.11	-.03	.34**	-.07	.35**	-.01	.03	.55**	-.11	1							
12. Agresividad	2.56 (.68)	.14*	.21**	-.06	.46**	.10	.29**	-.08	.18**	.50**	-.10	.34**	1						
13. Consideración por los demás	2.38 (.72)	.03	.42**	.15*	.27**	.20**	.35**	.08	.29**	.39**	.14*	.31**	.30**	1					
14. Apoyo	2.82 (.82)	-.00	.10	.32**	-.10	.31**	-.18**	.45**	.27**	-.18**	.33**	-.09	-.11	.11	1				
15. Control restrictivo	1.80 (.63)	.03	.07	.11	.11	.11	.16**	.04	.11	.09	-.08	.05	.05	.10	-.00	1			
16. Imposición	1.86 (.64)	.09	.08	.07	.18**	.09	.12	.04	.12*	.14*	-.02	.18**	.15*	.07	-.06	.44**	1		
17. Control psicológico	1.82 (.68)	.08	-.04	-.06	.16**	-.05	.13*	-.16*	.03	.23**	-.09	.15*	.18**	.02	-.40**	.27**	.42**	1	
18. Problemas de conducta	1.46 (.35)	.10	.13*	-.08	.40**	-.09	.13*	-.15*	.14*	.45**	-.24**	.25**	.22**	-.23**	-.25**	.13*	.07	.08	1

Se presentan en negritas las dimensiones incluidas en el análisis.

la escuela. La agresividad y los PCE se vinculan positivamente: los adolescentes agresivos presentan mala conducta escolar. La consideración por los demás se asocia negativamente con los PCE: los adolescentes que toman en cuenta el impacto de sus acciones en los demás exhiben menos dificultades conductuales en la escuela. El apoyo paterno correlacionó negativamente con los PCE: la cercanía, comprensión y comunicación del padre con sus hijos adolescentes disminuye la probabilidad de presentar mala conducta escolar.

En la figura 5 se aprecian los índices de ajuste, así como los coeficientes de regresión estandarizados obtenidos para el modelo 4. Puede notarse que la chi-cuadrada no es significativa, RMSEA es significativo y CFI, NFI, GFI y AGFI reportan valores superiores a .9, lo cual indica que existe una correspondencia adecuada entre el modelo y los datos. Se aprecia el efecto directo positivo de las emociones fuertes en los PCE: los adolescentes que exhiben una tendencia a la búsqueda de situaciones donde experimenten emociones fuertes es probable que presenten problemas conductuales en la escuela. La impulsividad tiene una función mediadora entre el control psicológico y los PCE: los padres que emplean las emociones para regular el comportamiento de sus hijos propician rasgos impulsivos en los jóvenes y éstos incidirán en la presencia de problemas comportamentales en el contexto educativo. La responsabilidad no medió entre el apoyo y los PCE; sin embargo, puede apreciarse que existe una influencia directa y considerable de las conductas de apoyo del padre en el desarrollo del sentido de responsabilidad de los adolescentes. El incumplimiento de las normas y la agresividad no tienen un efecto en los PCE. La consideración por los demás tienen un efecto negativo en los PCE: los adolescentes que toman en cuenta el impacto de sus acciones en otros no presentarán mala conducta en la escuela. Se verificó el efecto directo negativo del apoyo en los PCE: el comportamiento del padre caracterizado por el aprecio, la aceptación y la comunicación incide en la disminución de PCE. De las modificaciones sugeridas por el programa puede comentarse el efecto positivo de la búsqueda de emociones extremas en la impulsividad: los jóvenes que tienden a buscar experiencias novedosas y estimulantes son impulsivos; se detectó también que la impulsividad tiene una influencia negativa en la responsabilidad: los adolescentes impulsivos no desarrollan el sentido de responsabilidad. La impulsividad contribuye a la agresividad, al incumplimiento de las normas y a la falta de consideración por los otros; la responsabilidad limita la impulsividad y la búsqueda de emociones fuertes. Se explica el 27% de la varianza de los PCE.

Figura 5. Efectos directos e indirectos de las dimensiones paternas en los problemas de conducta en la escuela en general



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

Las líneas punteadas representan trayectorias no significativas.

Las líneas dobles representan las trayectorias sugeridas por el programa.

Modelo 5. Efectos directos e indirectos de las dimensiones paternas en los problemas de conducta en la escuela en mujeres

En la tabla 8 se presenta la matriz de correlaciones para este modelo, así como las medias y desviaciones estándar de las variables consideradas. La empatía cognitiva se relaciona positivamente con los PCE: la toma de perspectiva sobre lo que ocurre a los demás contribuye a la mala conducta escolar. El apoyo y las emociones fuertes se relacionan de forma negativa: a mayor apoyo paterno menor búsqueda de emociones fuertes en las adolescentes. El control psicológico y las emociones fuertes se vinculan positivamente: las conductas de los padres caracterizadas por el uso de las emociones para regular la conducta de sus hijas inducen en éstas la búsqueda de sensaciones novedosas e intensas. Las emociones fuertes se asocian positivamente con los PCE: las jóvenes con tendencia a experimentar sensaciones novedosas y de riesgo tienden a presentar dificultades conductuales en el ámbito educativo. El apoyo y la autoestima positiva correlacionan positivamente: las conductas de aceptación, expresión de afecto y comprensión del padre contribuyen al desarrollo de una auto-valoración favorable en sus hijas. La autoestima positiva y los problemas de conducta se vinculan de forma positiva: las jóvenes con una autoestima favorable presentan dificultades de comportamiento en el ámbito escolar. La

impulsividad y el apoyo se relacionan negativamente: las conductas de apoyo de los padres limitan el desarrollo de rasgos impulsivos en sus hijas. La impulsividad y el control psicológico se vinculan de forma positiva: cuando el padre emplea las emociones para regular el comportamiento de sus hijas incide en el desarrollo de rasgos impulsivos. La impulsividad y los PCE se asocian positivamente: las adolescentes que reportan impulsividad tienen a exhibir PCE. El apoyo y la responsabilidad se vinculan positivamente: la aceptación, expresión de afecto y el apoyo del papá promueven el sentido de responsabilidad en sus hijas adolescentes. La responsabilidad correlacionó negativamente con los PCE: las adolescentes que reportan un adecuado sentido de responsabilidad no reportan dificultades para seguir las reglas de la escuela. El incumplimiento de las normas y los PCE se asocian positivamente: las adolescentes que transgreden las normas sociales lo harán también en el contexto educativo. El apoyo y la agresividad se relacionaron negativamente: el apoyo expresado por el padre disminuye la incidencia de conductas agresivas. La imposición y la agresividad se relacionan positivamente: los comportamientos paternos que coaccionan los pensamientos y sentimientos de las adolescentes contribuyen al desarrollo de conductas agresivas. La agresividad y los PCE se vinculan positivamente: las adolescentes que reportan conductas agresivas tienden a presentar dificultades para seguir las reglas establecidas en la escuela. La consideración por los demás y los PCE se correlacionan negativamente: las adolescentes que toman en cuenta el impacto de sus acciones en los demás presentan menos PCE. El apoyo paterno y los PCE correlacionan negativamente: la aceptación, expresión de afecto y cercanía del padre disminuyen la mala conducta escolar.

En la figura 6 se presenta gráficamente el modelo evaluado y se incluyen los índices de ajuste y los coeficientes de regresión obtenidos. Los valores de chi-cuadrada, RMSEA, CFI, NFI y GFI son superiores a .9, mientras que el valor de AGFI es marginalmente significativo. En general, puede indicarse que existe un buen ajuste del modelo a los datos. La empatía cognitiva no tuvo un efecto directo en los PCE. El rol mediador de las emociones fuertes entre el apoyo y los PCE se confirmó: las conductas de los padres caracterizadas por la aceptación, la comunicación y el apoyo inciden en la disminución de búsqueda de sensaciones en las adolescentes mientras que las emociones fuertes inciden en la presencia de mala conducta escolar. Las emociones fuertes median entre el control psicológico y los PCE: las conductas paternas caracterizadas por el uso de las emociones para regular el comportamiento de las chicas contribuyen al incremento en el deseo por experimentar emociones fuertes y un aumento de los PCE. Se verificó el rol mediador de la autoestima positiva entre el apoyo y los PCE: las conductas de apoyo del padre promueven el desarrollo de una autoestima positiva que a su vez implica un aumento en la dificultad para seguir las reglas escolares. La impulsividad no media entre el apoyo y los PCE, ni entre éstos y el control psicológico; sin embargo puede apreciarse una importante contribución de la impulsividad en los PCE: las conductas impulsivas conducen a la expresión de comportamientos conflictivos en el aula. La responsabilidad no media entre el apoyo y los PCE, sin embargo el apoyo paterno sí ejerce una influencia considerable en el desarrollo del

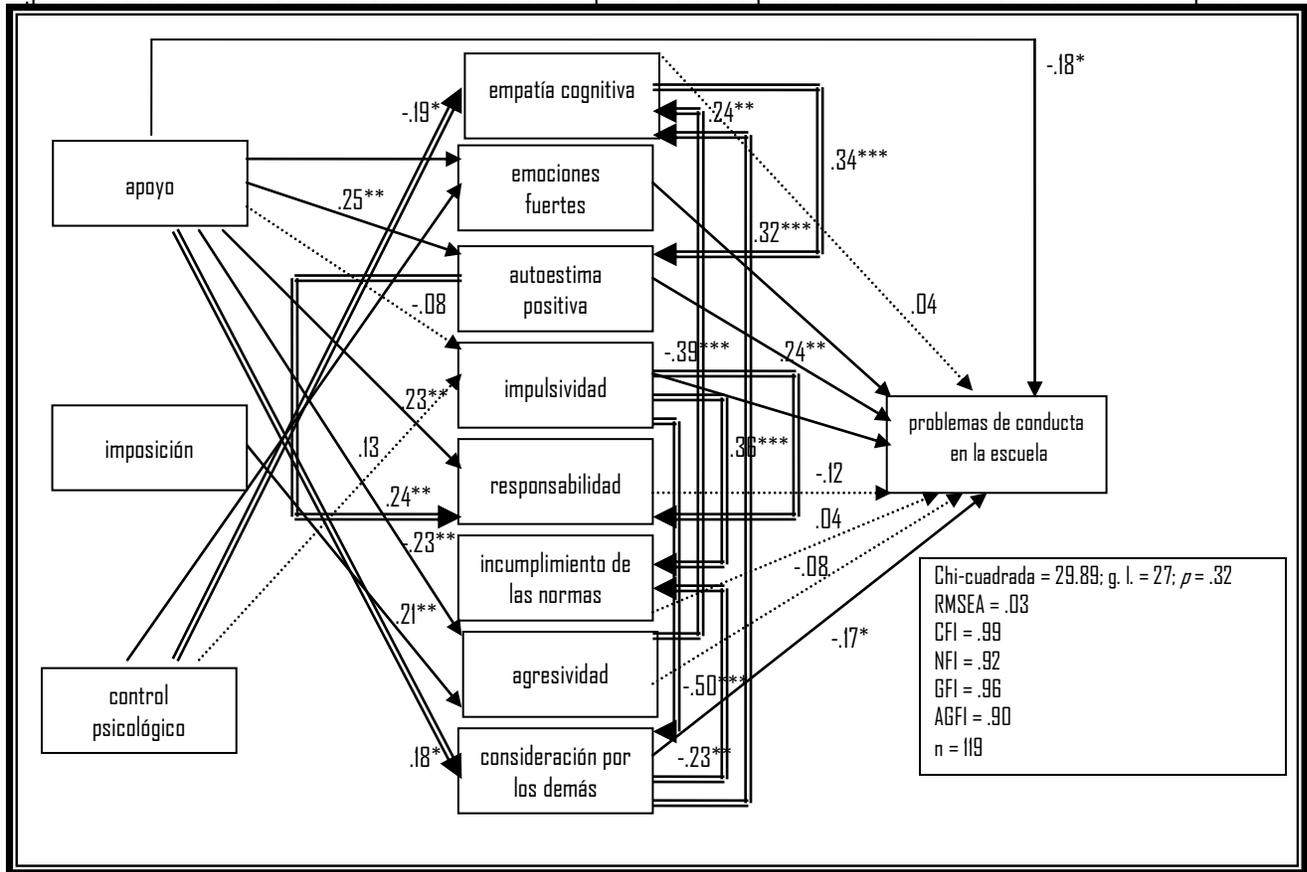
sentido de responsabilidad de las adolescentes. No se comprobó el efecto directo positivo del incumplimiento de las normas en los PCE. La agresividad no media entre el apoyo y los PCE, pero el apoyo paterno sí contribuye a la disminución de las conductas agresivas en las adolescentes; la agresividad no media entre la imposición y los PCE, pero debe notarse que las conductas coercitivas del padre sí inciden positivamente en la agresividad: a mayor imposición del padre mayor agresión en las adolescentes. La consideración por los demás sí tiene un efecto directo negativo en los PCE: las adolescentes que toman en cuenta el efecto de sus acciones en los otros tienden a exhibir menos problemas de comportamiento en el ámbito educativo. Se demostró el efecto directo negativo del apoyo en los PCE: las conductas del padre caracterizadas por comunicación, aceptación, reconocimiento y expresión de afecto contribuyen a la disminución de mala conducta escolar en las adolescentes. Cabe resaltar que las modificaciones sugeridas por el programa indican que existe una contribución positiva de la empatía cognitiva en la autoestima positiva; la autoestima positiva contribuye al desarrollo de la responsabilidad; la impulsividad disminuye la responsabilidad, propicia el incumplimiento de las normas y disminuye la probabilidad de considerar a los otros; la agresividad impacta la empatía cognitiva; la consideración por los demás tiene un impacto en el desarrollo de la empatía cognitiva y disminuye la posibilidad de transgredir las normas. El control psicológico tiene un efecto directo negativo en la empatía cognitiva: cuando el padre emplea las emociones para regular el comportamiento de sus hijas incide en la incapacidad de éstas para asumir la perspectiva de otros. El modelo explica un 44% de la varianza de los PCE.

Tabla 8. Medias, desviaciones estándar y correlaciones para las dimensiones paternas y PCE en mujeres

Variable	Media (d. e.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1. Indiferencia	1.84 (.56)	1																	
2. Empatía cognitiva	2.73 (.62)	.03	1																
3. Compasión empática	3.04 (.62)	.05	.12	1															
4. Emociones fuertes	1.83 (.63)	.15	.24**	-.07	1														
5. Cautela	2.58 (.70)	.07	.11	.02	-.17	1													
6. Autoestima negativa	1.97 (.60)	-.11	.18	-.25**	.23*	-.07	1												
7. Seguridad en sí mismo	3.08 (.69)	.10	.14	.31**	.03	.20*	-.38**	1											
8. Autoestima positiva	2.68 (.67)	.13	.36**	.25**	.24**	.23*	-.23**	.34**	1										
9. Impulsividad	1.92 (.69)	.01	.27**	-.13	.71**	-.21*	.35**	-.14	.14	1									
10. Responsabilidad	2.63 (.76)	.01	.12	.03	-.35**	.56*	-.15	.15	.25**	-.42**	1								
11. Incumplimiento de las normas	1.58 (.48)	.15	.14	-.17	.31**	-.01	.44**	-.06	.07	.47**	-.15	1							
12. Agresividad	2.67 (.68)	.15	.33**	-.14	.51**	-.03	.36**	-.20*	.18*	.55**	-.14	.36**	1						
13. Consideración por los demás	2.51 (.76)	.10	.40**	.00	.33**	.17	.22*	.02	.24**	.45**	-.02	.39**	.36**	1					
14. Apoyo	2.66 (.85)	.04	.05	.26**	-.27**	.36**	-.30**	.46**	.26**	-.25**	.40**	-.16	-.25**	.06	1				
15. Control restrictivo	1.72 (.63)	-.07	.05	.08	.12	.03	.27**	.05	.06	.15	-.08	.05	.14	.13	-.15	1			
16. Imposición	1.80 (.60)	-.10	.15	-.04	.07	.17	.31**	-.07	.07	.13	.03	.13	.24**	.12	-.13	.48**	1		
17. Control psicológico	1.84 (.67)	-.14	-.15	-.01	.21*	-.07	.17	-.19*	-.00	.23*	-.13	.13	.15	-.01	-.39**	.28**	.42**	1	
18. Problemas de conducta	1.44 (.38)	.07	.26**	-.16	.56**	-.09	.16	-.06	.26**	.60**	-.30**	.34**	.34**	-.40**	-.25**	.11	.05	.09	1

Se presentan en negritas se las dimensiones incluidas en el análisis.

Figura 6. Efectos directos e indirectos de las dimensiones paternas en los problemas de conducta en la escuela en mujeres



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

Las líneas punteadas representan trayectorias no significativas.

Las líneas dobles representan las trayectorias sugeridas por el programa.

Modelo 6. Efectos directos e indirectos de las dimensiones paternas en los problemas de conducta en la escuela en hombres

En la tabla 9 se presenta la matriz de correlaciones, así como las medias y las desviaciones estándar para las variables incluidas en el modelo. Se aprecia una asociación significativa y positiva entre las emociones fuertes y la imposición: las conductas coercitivas del padre inducen la búsqueda de emociones fuertes en los adolescentes varones. Las emociones fuertes correlacionaron significativa y positivamente con los PCE: los adolescentes que tienden a la búsqueda de emociones fuertes desarrollan PCE. El apoyo y la seguridad en sí mismo se vinculan positivamente: el apoyo expresado por el padre fomenta la seguridad en los hijos varones. La seguridad en sí mismo se vinculó negativamente con los PCE: los adolescentes seguros de sí mismos no presentan PCE. El control psicológico y la impulsividad correlacionaron positivamente: el uso de las emociones para regular la conducta del adolescente inducen en él rasgos impulsivos. La impulsividad y los PCE se asocian positivamente: los adolescentes que reportan rasgos impulsivos son proclives a

transgredir las reglas escolares. El apoyo correlaciona negativamente con los PCE: cuando el padre expresa apoyo, comprensión y aceptación a sus hijos contribuye a una disminución de las dificultades conductuales en la escuela.

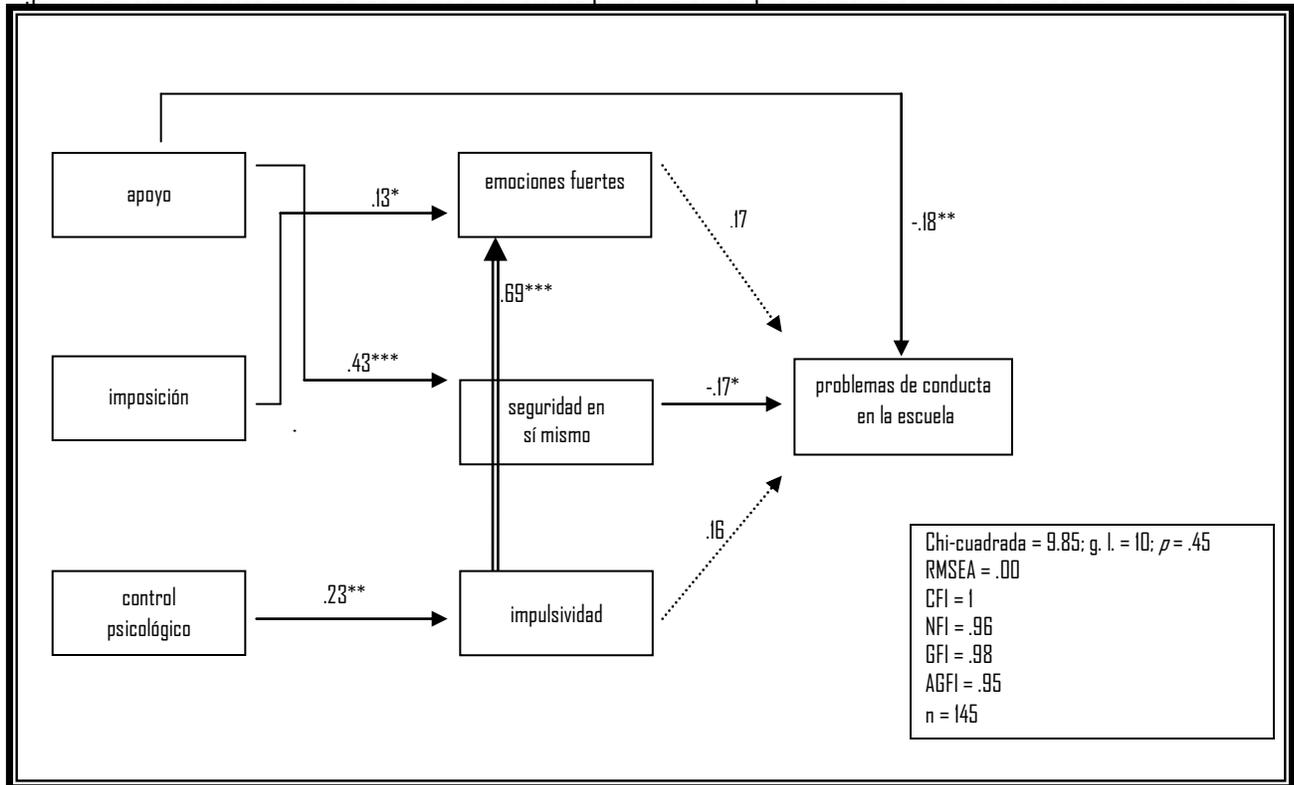
La figura 7 muestra el modelo probado, los índices de ajuste y los coeficientes de regresión obtenidos: puede apreciarse que la chi-cuadrada, RMSEA, CFI, NFI, GFI y AGFI presentan valores que indican un buen ajuste de los datos al modelo. El rol mediador de las emociones fuertes entre la imposición y los PCE no se corroboró, sin embargo puede apreciarse que la imposición del padre contribuye de manera significativa a la búsqueda de emociones fuertes en los adolescentes. La seguridad en sí mismo media entre el apoyo y los PCE: los padres que apoyan y aceptan a sus hijos promueven en ellos un sentido de seguridad que a su vez incide en una disminución de conductas problemáticas en el aula. La impulsividad media entre el control psicológico y los PCE: cuando el padre recurre al uso de las emociones para regular el comportamiento de sus hijos incrementa sus rasgos impulsivos y éstos contribuyen al desarrollo de PCE. El apoyo tiene un efecto directo negativo en los PCE: el apoyo ofrecido por el padre impacta la reducción de conductas problemáticas en el ámbito educativo. Cabe destacar la modificación recomendada por el programa: la impulsividad contribuye a la búsqueda de emociones fuertes. El modelo explica un 19% de los PCE.

Tabla 9. Medias, desviaciones estándar y correlaciones para las dimensiones paternas y PCE en hombres

Variable	Media (d. e.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1. Indiferencia	2.20 (.65)	1																	
2. Empatía cognitiva	2.42 (.65)	.15	1																
3. Compasión empática	2.86 (.70)	-.10	.38**	1															
4. Emociones fuertes	1.95 (.73)	.45**	.13**	.01	1														
5. Cautela	2.56 (.67)	-.17*	.25**	.32**	-.24**	1													
6. Autoestima negativa	1.69 (.50)	.03	.24**	.04	.26	.13	1												
7. Seguridad en sí mismo	3.20 (.66)	-.06	.23**	.41**	.03	.29**	-.18*	1											
8. Autoestima positiva	2.59 (.59)	.14	.31**	.23**	.24**	.22**	-.10	.49**	1										
9. Impulsividad	1.99 (.70)	.39**	.08	-.11	.71**	-.29	.28**	-.02	.13	1									
10. Responsabilidad	2.57 (.69)	-.24**	.23*	.22**	-.19*	.56**	.07	.28**	.26**	-.22**	1								
11. Incumplimiento de las normas	1.72 (.55)	.23**	.16	.08	.35**	-.10	.37**	-.00	.01	.61**	-.08	1							
12. Agresividad	2.47 (.67)	.23**	.07	-.04	.46**	-.17	.17*	.04	.15	.49**	-.08	.38**	1						
13. Consideración por los demás	2.28 (.67)	.06	.40**	.24**	.26**	.23**	.43**	.16	.33**	.36**	.30**	.29**	.21*	1					
14. Apoyo	2.95 (.77)	-.13	.23**	.42**	-.00	.28**	.03	.43**	.31**	-.13	.29**	-.08	.07	.24**	1				
15. Control restrictivo	1.87 (.62)	.06	.13	.16	.09	.19*	.13	.01	.17*	.02	-.07	.02	-.00	.11	.09	1			
16. Imposición	1.91 (.67)	.17*	.07	.16	.23**	.04	-.00	.12	.18*	.15	-.06	.19*	.11	.05	-.03	.40**	1		
17. Control psicológico	1.81 (.70)	.24**	.04	.09	.13	-.03	.09	-.13	.05	.23**	-.06	.17*	.21*	.04	-.41**	.26**	.43**	1	
18. Problemas de conducta	1.47 (.33)	.11	.04	-.01	.28**	-.08	.13	-.24**	.03	.31**	-.18*	.18*	.11	.06	-.28**	.15	.08	.08	1

Se presentan en negritas se las dimensiones incluidas en el análisis.

Figura 7. Efectos directos e indirectos de las dimensiones paternas en los problemas de conducta en la escuela en hombres



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

Las líneas punteadas representan trayectorias no significativas.

Las líneas dobles representan las trayectorias sugeridas por el programa.

RESUMEN DE RESULTADOS

EFFECTOS DIRECTOS DE LAS DIMENSIONES PARENTALES

1. El control psicológico ejercido por la madre tiene un efecto directo negativo en los PCE de las mujeres: si las adolescentes perciben que sus madres emplean el retiro del afecto como estrategia para regular sus acciones es probable que desarrollen mal comportamiento en la escuela.
2. El apoyo del padre tiene un efecto directo negativo en los PCE: cuando los y las adolescentes perciben que el comportamiento de sus padres se caracteriza por la comprensión, cercanía, reconocimiento, comunicación y aprecio tienden a exhibir menos PCE.

EFFECTOS INDIRECTOS DE LAS DIMENSIONES PARENTALES

1. El control restrictivo de la madre contribuye al desarrollo de auto-percepciones desfavorables en los y las adolescentes lo cual implica presencia de mala conducta escolar.
2. La imposición materna incrementa la impulsividad en los y las adolescentes, lo cual conduce a la exhibición de mala conducta escolar.
3. El control psicológico de la madre contribuye a la impulsividad y ésta a la presencia de PCE.
4. El control psicológico de la madre promueve la búsqueda de emociones fuertes en las adolescentes, contribuyendo indirectamente a la presencia de PCE.
5. El apoyo materno percibido por el adolescente varón incrementa su responsabilidad, lo cual disminuye la incidencia de mal comportamiento en la escuela.
6. El control psicológico del padre contribuye al incremento de impulsividad en los y las jóvenes, lo cual incide en la presencia de PCE.
7. El apoyo del padre disminuye la necesidad de experimentar emociones fuertes en las adolescentes, mientras que las emociones fuertes contribuyen a la exhibición de problemas de conducta en el contexto educativo.
8. El apoyo del padre contribuye al desarrollo de una autoestima positiva en las chicas, lo cual incide en el incremento de PCE.
9. El apoyo paterno contribuye a que las jóvenes tomen en cuenta el impacto de sus acciones en los demás, lo cual incide en la disminución de mala conducta escolar.
10. El control psicológico ejercido por el padre disminuye la búsqueda de emociones fuertes, que pueden incrementar los problemas de conducta en las adolescentes.
11. El apoyo del padre contribuye al desarrollo de la seguridad en sí mismo de los adolescentes varones lo cual produce una disminución de los PCE.

El apoyo y el control psicológico resultaron las dimensiones más revelantes en los efectos directos e indirectos en los PCE. Las dimensiones individuales mediadoras son la autoestima negativa, la seguridad en sí mismo, las emociones fuertes y la impulsividad.

DISCUSIÓN

En esta sección se ofrecen los comentarios pertinentes a los resultados del presente estudio. La primera parte incluye la discusión de los datos relacionados con los efectos directos de las conductas parentales. La segunda presenta los comentarios relativos a los efectos indirectos de las dimensiones parentales mediados por las dimensiones de las variables individuales.

Efectos directos de las dimensiones parentales

En términos generales los resultados son consistentes con los hallazgos reportados por previas investigaciones que indican que los efectos de las conductas del padre y de la madre en los problemas de conducta de los adolescentes tienen trayectorias específicas para cada uno de ellos. Algunos de los autores que han establecido diferencias en la influencia del padre y de la madre en la mala conducta de sus hijos son Connell y Goodman (2002); Falicov, (1988); Palacios (2005); Phares y Compas (1992) y Williams y Kelly (2005). Connell y Goodman (2002) al evaluar el impacto de la psicopatología del padre y de la madre en los problemas externalizados de los adolescentes determinaron que los efectos de la psicopatología del padre son mayores que los de la madre, explican esta diferencia aludiendo a la posibilidad de que el impacto de la madre sea más importante durante la infancia temprana a causa de su papel como cuidador primario. Si bien la presente investigación no evaluó la psicopatología del padre, la explicación del rol de la madre puede resultar adecuada al referirse a estas diferencias en los efectos de las conductas parentales. Wright y Cullen (2001) reportan resultados similares: la eficacia parental tiene efectos en la delincuencia tanto en la pre-adolescencia como en la adolescencia tardía, solo debe notarse que estos autores aunque evalúan las conductas tanto del padre como de la madre no las analizan de manera independiente.

El primer planteamiento hipotético sostuvo que las conductas parentales tienen un efecto directo en los PCE: el apoyo tendrá un efecto negativo, mientras que el control restrictivo, la imposición y el control psicológico impactarán positivamente. Los resultados indicaron que el control psicológico ejercido por la madre tiene un efecto directo negativo en los PCE de las mujeres y que el apoyo del padre tiene un efecto directo negativo en los PCE.

El resultado relativo al impacto del control psicológico de la madre en la disminución de los PCE de las adolescentes es contrario a lo reportado por Barber (1992, 1994, 1996, 1997); Betancourt (2007) Finkenauer et al., (2005); Steinberg et al., (1992); y Stolz et al. (2005) quienes identificaron que el control psicológico predice la conducta antisocial: las conductas parentales que involucran vergüenza, culpa, el retiro de afecto -definidas como formas de disciplina negativas y manipuladoras- tienen efectos negativos, ya que son intentos de control que limitan el desarrollo psicológico y emocional de los

hijos, lo cual dificulta su capacidad para regular el comportamiento en la escuela. Es probable que esta diferencia esté relacionada con aspectos culturales, ya que en la cultura mexicana es común el empleo de las emociones para regular el comportamiento y que en este caso el control conductual mediante las emociones disminuya los PCE. Llama la atención que este efecto solamente se verificó para el caso de las adolescentes y el control psicológico materno, lo cual puede deberse a que es ésta quien se encarga principalmente de la educación de los hijos y la relación madre-hija puede ser más estrecha que la mantenida entre madre-hijo.

La evidencia previa (Alvarado y Cruz, 2005; Andrade, Betancourt y Contreras, 2002; Bartolo, 2002; Caldwell et al. 2004; Finkenauer et al., 2005; Juárez et al., 2002, Palacios, 2005 y Ruiz, 2004) confirma el hallazgo relativo al impacto del apoyo del padre en la disminución de PCE. Al parecer el apoyo puede actuar como un amortiguador en tiempos de estrés al ayudar y proteger al adolescente contra los retos enfrentados en áreas como el rechazo de los pares, la pubertad y el desarrollo de la identidad, y decrementando la posibilidad de que el adolescente se comprometa en la delincuencia o en comportamientos inadaptados. Se confirma que en culturas hispanas los miembros de la familia y su relación con los adolescentes son altamente valorados y el apoyo resulta ser un factor de protección contra la vulnerabilidad de los adolescentes a comprometerse en conductas desviadas; el adolescente que percibe apoyo y aceptación por parte de sus padres no desarrollará conductas antisociales.

El pronóstico de un efecto directo positivo del control restrictivo en los PCE no recibió sustento empírico, lo cual puede deberse al hecho de que en este estudio los reactivos incluidos en el factor "control restrictivo" hacen referencia a comportamientos generales de los padres que no están relacionados con las conductas escolares, por ejemplo: "Le gusta decirme todo el tiempo qué hacer". Se recomienda que futuras investigaciones evalúen la dimensión opuesta denominada control conductual relacionada con la supervisión, el monitoreo y el establecimiento de reglas (Barber, 1996; Barber et al., 1994; Brown et al., 1993).

La imposición no tuvo un efecto directo positivo en los PCE, lo anterior puede estar relacionado con el hecho de que la evaluación de este factor incluyó situaciones ajenas al contexto educativo, por ejemplo: me impone restricciones en la casa. Estos datos permiten suponer la existencia de ciertas dimensiones parentales que no se relacionen con los comportamientos en el contexto educativo y sugieren la posibilidad de que las conductas de otras personas significativas puedan contribuir al desarrollo de esta problemática, por ejemplo los profesores, las autoridades escolares o los compañeros de clase, lo cual insinúa una futura línea de investigación ¿qué conductas y de quién contribuyen al desarrollo de los problemas de conducta en la escuela secundaria? Merece la pena mencionar el surgimiento de la dimensión "imposición", lo cual puede deberse al rol "autoritario" que los padres asumen en la cultura mexicana con respecto a la educación de sus hijos incluso en la adolescencia y durante la vida adulta (Aronson, 2002; Díaz Guerrero, 2007). Además de que se recomienda atender esta línea de

investigación, las intervenciones dirigidas a padres de adolescentes deben destacar la importancia de desarrollar comportamientos parentales que no limiten la autonomía de sus hijos considerando que la imposición puede relacionarse con deficiencias en el desarrollo psicológico y emocional de los adolescentes, debe recordarse que estas formas negativas de disciplina se han vinculado tanto con problemas internalizados como externalizados en niños y en adolescentes de diversas culturas (Betancourt, 2007; Stolz et al., 2005).

Efectos indirectos de las dimensiones parentales

Los hallazgos reportados son consistentes con las propuestas que asumen que las diversas dimensiones parentales tienen efectos diferenciales en distintos problemas conductuales (Barber, Olsen y Shagle, 1994; Barnes y Farrell, 1992; Herman et al., 1997).

LA EMPATÍA COMO MEDIADORA

El segundo planteamiento hipotético no se confirmó. Ninguna de las dimensiones de la empatía resultó mediar entre las dimensiones parentales y los PCE. Estos resultados contradicen lo reportado por Contreras (2006); Mestre et al. (2002); Sobral et al. (2002) y concuerdan con los hallazgos reportados por DeKemp, et al. (2007): contrario a las expectativas, los altos niveles de empatía mostrados por los adolescentes no fueron susceptibles al apoyo parental; estos resultados pueden explicarse por el hecho de que la muestra no es clínica y tal vez porque los adolescentes que demuestran poca empatía y preocupación por los demás pueden tener menos interés en obtener aprobación y ser por tanto menos influidos por el estímulo y reconocimiento parental. Se puede considerar también la propuesta de Wootton et al. (1997): al parecer la influencia del apoyo parental en la conducta antisocial depende del nivel de rasgos empáticos en el joven. La literatura interesada en el vínculo entre conductas parentales, empatía y PCE no es muy amplia por lo que se recomienda explorar esta asociación.

Debe notarse que la mayor parte de la investigación que ha establecido un vínculo entre la empatía y los problemas de conducta externalizados se ha realizado con delinquentes varones (por ejemplo, Robinson et al., 2007), mientras que en este estudio se trabajó con una muestra mixta no clínica y el tipo de conducta evaluada no es delictiva. Lo cual implica que la trasgresión de las normas puede obedecer a la necesidad de filiación y reconocimiento –típicas de la adolescencia- más que a la falta de empatía. Segundo, la evaluación de la empatía en este estudio incluyó los aspectos cognitivos y emotivos de la empatía mientras que las investigaciones que reportan vínculo entre estas variables se han centrado en el componente emocional del constructo. Tercero, los autores que reportan vínculos entre la empatía y la conducta antisocial han empleado

métodos variados de medición como las evaluaciones de la expresión facial (Robinson et al., 2007), mientras que en este estudio se empleó el auto-reporte. Finalmente, debe considerarse que los PCE puede asociarse con características evolutivas del período adolescente: el incremento de la autoconciencia puede provocar la dificultad para desviarse de los propios pensamientos y necesidades a las de los demás, así que es posible que el egocentrismo típico de la adolescencia pueda explicar bajos niveles de empatía (Busch, et al., 2000).

Se recomienda que en futuras investigaciones destinadas a evaluar el vínculo de la empatía con los PCE se empleen distintos métodos de evaluación y que éstos valoren los aspectos emocionales de la variable además de considerar situaciones específicas al contexto escolar. Además debe explorarse el vínculo entre colectivismo y empatía para determinar las influencias culturales en la personalidad (Triandis y Suh, 2002).

LA BÚSQUEDA DE SENSACIONES COMO MEDIADORA

La tercera hipótesis planteó la existencia de un efecto indirecto de las dimensiones parentales en los PCE mediado por la búsqueda de sensaciones. Las dimensiones parentales que resultaron relevantes en la búsqueda de sensaciones son el control psicológico y el apoyo: el control psicológico de la madre promueve la búsqueda de emociones fuertes en las adolescentes, contribuyendo indirectamente a la presencia de PCE, mientras que el control psicológico ejercido por el padre disminuye la búsqueda de emociones fuertes, que pueden incrementar los problemas de conducta en las adolescentes. La literatura relativa al impacto de las conductas parentales en la búsqueda de sensaciones es escasa y la única dimensión que se ha vinculado con problemas conductuales es el control conductual del padre (Bratko y Butkovic, 2003; Zuckerman, 2006). Llama la atención que en el caso de las adolescentes mientras el control psicológico materno contribuye a la búsqueda de emociones fuertes, el control psicológico ejercido por el padre las disminuye. No existe información previa que nos permita explicar estos resultados, sin embargo puede suponerse que como en otros casos el sexo del progenitor y el hijo puede tener efectos diferenciales en ciertos comportamientos, también el hecho de que sea la madre quien regularmente pasa más tiempo con las hijas explicaría que la intensidad del control psicológico sea mayor y tenga un efecto más desfavorable en comparación con la influencia del padre. Deben realizarse más estudios que expliquen estos efectos. Se comprobó el vínculo entre emociones fuertes y problemas de conducta que ha sido reportado por previas investigaciones (Arnett, 1999; Contreras, 2006; Newcomb y McGee, 1991; Sobral et al., 2000; Zuckerman, 2006), lo cual puede sugerir que los problemas de conducta evaluados en el contexto escolar se explican por la necesidad de experimentar sensaciones novedosas y riesgo, los programas de intervención destinados a reducir el impacto negativo de la búsqueda de sensaciones en el desarrollo de los adolescentes deben dirigirse a esta población –debido a que en esta etapa se incrementa la búsqueda de sensaciones (Zuckerman, 2006)- y

proveer el desarrollo de conductas saludables que satisfagan este deseo, por ejemplo, la práctica de deportes extremos en un contexto seguro.

En cuanto al efecto del apoyo del padre en la disminución del deseo de experimentar emociones fuertes en las adolescentes y su impacto en la presencia de PCE se resalta la importancia del rol de los padres durante la adolescencia y de manera especial en el caso de las hijas. Estos datos son consistentes con previa investigación que destaca la influencia del apego del padre en la conducta adolescente (Bosmans, et al., 2006; Forehand et al., 1991; Williams y Kelly, 2005). Si bien no contamos con suficiente evidencia para discutir este hallazgo debido a que los padres generalmente han sido excluidos de la investigación sobre el tema (Cowan y Cowan, 2002), es posible considerar que la importancia del apego al padre parece incrementarse con la edad: Williams y Kelly (2005) encontraron que el involucramiento entre el padre y el hijo y el apego explican una única proporción de la varianza de los problemas externalizados y los problemas conductuales en la escuela durante la adolescencia. Finkenauer et al. (2005) confirmaron también el efecto directo y negativo de la alta aceptación, el control estricto y el uso moderado del control psicológico en los problemas conductuales (delincuencia y agresión) de los adolescentes, aunque no diferenciaron entre las conductas de la mamá y del papá. Estos resultados indican la posibilidad de que los padres asuman un papel más activo en el cuidado de los hijos cuando éstos maduran, lo cual revelaría un cambio en las expectativas culturales de la paternidad donde los papás participen como agentes de socialización. Otra explicación posible indica que aunque la calidad del funcionamiento del hijo en las relaciones íntimas o amistosas del chico dependen del vínculo con la madre, es posible que la forma como el adolescente explora el mundo extrafamiliar puede depender de la calidad de la relación con el padre (Bosmans et al., 2006). Aunque los resultados proporcionan evidencia de que las conductas del padre se asocian con la ausencia de PCE los mecanismos subyacentes a esta relación deben ser estudiados detalladamente, por ejemplo pueden evaluarse factores concretos de las conductas del padre, como la disciplina, para poder explicar este impacto. Estos hallazgos indican que también los padres, en adición a las madres, pueden ser un importante factor de riesgo y protección en los problemas de conducta en la escuela secundaria.

LA AUTOESTIMA COMO MEDIADORA

El rol mediador de la autoestima entre las dimensiones parentales y los PCE (hipótesis 4) se comprobó: el control restrictivo de la madre contribuye al desarrollo de auto-percepciones desfavorables en los y las adolescentes lo cual implica la presencia de mala conducta escolar. Si tomamos en cuenta que esta dimensión hace referencia a regulaciones y/o restricciones conductuales de la madre sobre el comportamiento de sus hijos que limitan el desarrollo de su independencia y autonomía podemos pensar que los sentimientos de inadecuación y la falta de autoestima positiva pueden ser resultado de

estos intentos de la madre por controlar los pensamientos, sentimientos y actividades que normalmente se consideran del dominio de los adolescentes, como Barber et al. (1992) mencionan las conductas parentales negativas conducen a los hijos a cuestionarse su valía. Estos datos son consistentes con los aportados por Bean et al. (2003); Conger, Conger y Scaramella (1997); y Demo, Small y Savin-Williams (1987), y son similares a las tendencias identificadas por Mahtani et al. (1998): en una muestra de adolescentes mujeres de Hong Kong el control restrictivo de la madre se relacionó negativamente con la autoestima. El efecto positivo de la autoestima negativa en los PCE confirma resultados previos (Arbona y Power, 2003; Contreras, 2006; Sobral et al., 2000; Wild et al., 2004). Estos datos indican que las estrategias parentales intrusivas y restrictivas son poco recomendables ya que provocan una autoestima negativa en los adolescentes que los conduce a la exhibición de mala conducta escolar como una alternativa para restaurar su valía (Mason, 2001)

Se determinó que el apoyo del padre contribuye al desarrollo de una autoestima positiva en las chicas, lo cual incide en el incremento de PCE. Los estudios realizados por Arbona y Power (2003); Barber et al. (1992); Barber y Thomas (1986); Bean et al. (2003); Felson y Zielinski, 1989; Finkenauer et al. (2005); Gecas y Schwalbe (1986); Paterson, Pryor y Field, 1995; Plunkett et al. (2007) verifican estos hallazgos: si las adolescentes perciben la conducta de apoyo de su padre como reflejo de apreciaciones positivas y si los padres son significativos, entonces la conducta de apoyo de los padres es una variable crítica en el desarrollo de la autoestima: las demostraciones de apoyo de los padres transmiten a las chicas la idea de que son personas valiosas. El efecto positivo de la autoestima en los PCE es contrario a lo reportado por autores como Arbona y Power (2003), Cava et al. (2006), Contreras, (2006); y Sobral et al. (2000); y es consistente con la Teoría de la Autoderogación y los datos ofrecidos por Mason (2001): Cuando experimentan una baja autoestima los individuos están motivados para emprender una acción que restaure el auto-respeto, esta motivación es aun más evidente durante la adolescencia cuando la mayoría de los chicos y chicas desarrollan visiones favorables del *self* en la asociación con los grupos de referencia convencionales. Estos grupos a su vez apoyan las auto-evaluaciones favorables de sus miembros. Los problemas surgen cuando los adolescentes fracasan al adherirse a estos grupos de referencia típicos, y en consecuencia son rechazados por sus pares. Tal rechazo produce auto-evaluaciones negativas, que a su vez, motivan a los individuos a buscar fuentes alternativas de auto-valoración. Una alternativa disponible para los adolescentes es la asociación con pares desviados y el involucramiento en conductas delictivas. El éxito al adherirse a los estándares (desviados) de este nuevo grupo de referencia resulta en auto-evaluaciones positivas. De esta forma, la delincuencia representa una respuesta adaptativa o defensiva a la baja auto-evaluación que resulta del rechazo de los grupos de referencia convencionales (Mason, 2001). Debe notarse que esta teoría se refiere a un proceso de desarrollo que ocurre en el transcurso del tiempo y que el vínculo positivo o negativo entre la conducta problema y la autoestima estará en función del momento en que se realice la evaluación.

El rol mediador de la autoestima se corroboró también cuando el adolescente varón percibe que su padre le ofrece apoyo: el apoyo del padre contribuye al desarrollo de la seguridad en sí mismo, lo cual produce una disminución de los PCE. Previamente se comentó que la investigación ha demostrado el vínculo entre el apoyo y una autopercepción de valía de los adolescentes, el dato a resaltar es el hecho de que la seguridad en sí mismo contribuye a la disminución de la mala conducta escolar, las investigaciones realizadas por Arbona y Power (2003), Cava et al. (2006), Contreras, (2006); y Sobral et al. (2000) lo confirman.

Estos hallazgos son similares a los reportados por la literatura y además destacan que el apoyo de los padres es importante en el desarrollo de la autoestima de los adolescentes incluso en la adolescencia y en contextos culturales diversos: Aguilar, Valencia, Sarmiento, et al. (2007) lo comprobaron en estudiantes mexicanos; Contreras (2006) en adolescentes de la Ciudad de México; Arbona y Power (2003) en europeoamericanos, afroamericanos y mexicoamericanos; Barber et al. (1992) en adolescentes norteamericanos y alemanes; Bean et al. (2003) en adolescentes afroamericanos y europeoamericanos; Finkenauer et al. (2005) en adolescentes holandeses; Shek (1997) en adolescentes chinos; y, Plunkett et al. (2002) en jóvenes latinos. Por supuesto que las intervenciones dirigidas a los padres de familia deben dotarlos de habilidades para la expresión del apoyo, la mejora en habilidades de comunicación e instruirlos en la ventaja de reconocer y apreciar a sus hijos con la finalidad de promover percepciones y valoraciones positivas de sí mismo en el adolescente.

La falta de vínculo significativo de algunas dimensiones de la autoestima con los PCE en algunos modelos puede deberse a que se utilizó una medida global de la autoestima en vez de una evaluación de dimensiones específicas. Rosenberg et al. (1995) establecen que la autoestima global no ha probado ser un predictor considerable de la conducta, es decir, una conducta específica se predice mejor por la autoestima específica que está conectada con esa conducta, no sugieren que la autoestima global no se relacione con la conducta sino que esta relación será más débil que la relación entre autoestima específica con una conducta relevante o el desempeño en cierta área concreta. Estos autores proporcionan evidencia de que la autoestima global y la específica tienen diferentes consecuencias: la autoestima global es más relevante para el bienestar psicológico; mientras que la autoestima específica es más relevante a la conducta. Por ejemplo, la autoestima académica (específica) es un mejor predictor del desempeño escolar en comparación con la medida global. Por tanto cabe suponer que la autoestima académica y la autoestima familiar por sí mismas pueden estar más vinculadas con los PCE en comparación con la autoestima global. Por ejemplo, Estévez et al. (2006) determinaron en una muestra de adolescentes españoles que los estudiantes agresivos reportaron bajos niveles de autoestima académica en comparación con los no agresivos. De manera que futuras investigaciones deberán centrarse en la evaluación del tipo de autoestima específica concerniente a la conducta problemática de interés.

El quinto planteamiento relativo a la existencia de un efecto indirecto de las conductas parentales en los PCE mediado por el autocontrol recibió apoyo. Las dimensiones de imposición, control psicológico y apoyo materno tuvieron un impacto indirecto en los PCE a través de dimensiones como la impulsividad, la responsabilidad y la consideración por los demás. La imposición y el control psicológico maternos, así como el control psicológico paterno incrementan la impulsividad en los y las adolescentes, lo cual conduce a la exhibición de mala conducta escolar. Si bien no existen estudios que evalúen las dimensiones de imposición y control psicológico sin la influencia de otras conductas parentales, estos datos pueden asemejarse a los reportados por Blokland et al. (2001), los chicos que reportaron tener padres autoritarios o que los rechazan mostraron los niveles más bajos de autocontrol, además quienes reportaron negligencia presentaron los puntajes más altos de delincuencia. Es probable que las conductas negativas de los padres que restringen la autonomía de los adolescentes mediante la imposición y el manejo de las emociones induzcan en ellos conductas impulsivas que se manifiestan en la mala conducta escolar. Cabe destacar que la influencia del control psicológico -mediada por el autocontrol- en los PCE es consistente con los resultados de Barber (1992, 1994, 1996, 1997); Betancourt (2007) Finkenauer et al., (2005); Steinberg et al., (1992); y Stolz (2005) quienes identificaron que el control psicológico predice la conducta antisocial: las conductas parentales que involucran vergüenza, culpa, el retiro de afecto -definidas como formas de disciplina negativas y manipuladoras- tienen efectos negativos, ya que son intentos de control que limitan el desarrollo psicológico y emocional de los hijos, lo cual dificulta su capacidad para regular el comportamiento en la escuela. Este estudio agrega una explicación de cómo operan estos efectos negativos: incrementando la impulsividad que conduce a la exhibición de mal comportamiento en la escuela.

El apoyo es otra de las dimensiones parentales relevantes en la mediación de éstas y los PCE a través del autocontrol: el apoyo materno percibido por el adolescente varón incrementa su responsabilidad, lo cual disminuye la incidencia de mal comportamiento en la escuela; mientras que el apoyo paterno contribuye a que las jóvenes tomen en cuenta el impacto de sus acciones en los demás, lo cual incide en la disminución de mala conducta escolar. Estos resultados son similares a los reportados por autores como Blokland et al. (2001); Feldman y Weinberger (1994) y Finkenauer et al. (2005): el apoyo de los padres crea un ambiente adecuado que además de incrementar el apego a la relación favorece el aprendizaje de los mecanismos de autorregulación. Cabe destacar que estos autores no evaluaron las dimensiones parentales de manera independiente sino en conjunto, es decir, evaluaron funcionamiento familiar, prácticas de crianza adaptativas, estilos parentales o constructos como la paternidad efectiva. Hay (2001) aporta información relevante para la interpretación de estos resultados: la paternidad adaptativa -combinación de apoyo, control conductual y bajo control psicológico- favorece un ambiente adecuado para aprender el autocontrol. Para propósitos de intervención estos hallazgos destacan la importante tarea

de los padres en inculcar autocontrol, las intervenciones deben diseñarse para educarles en estrategias que permitan a los hijos regular sus pensamientos, emociones y conductas. Específicamente, la tendencia de los padres a proporcionar apoyo y afecto, expresar aprobación e implementar reglas firmes pueden presentar condiciones bajo las cuales un hijo aprenda eficientemente a resistir las tentaciones y retardar la gratificación (Finkenauer et al., 2005; Lamborn et al., 1991).

En general los resultados de los análisis estructurales destacan la necesidad imperiosa de desarrollar e implementar intervenciones con un enfoque ecológico, tanto en relación con los múltiples determinantes que inciden en los problemas de conducta como en la necesidad de mantener una adecuada conexión entre el contexto familiar y escolar, ambos importantes en el desarrollo del adolescente. Siguiendo a Diamond, Serrano, Dickey y Sonis (1996) y demostrada la importancia de las dimensiones parentales para precipitar y mantener los problemas de conducta de los adolescentes en la escuela y para la promoción de su desarrollo prosocial se requieren modelos de tratamiento orientados a la familia, tanto como dirigidos al adolescente.

La comprensión de las interacciones dinámicas entre las conductas parentales, las características individuales del adolescente y los PCE permite diseñar intervenciones a la medida y ser así más efectivas. Esta investigación ofrece una comprensión global del efecto de las conductas de las madres y de los padres en el desarrollo de los problemas de conducta en la escuela secundaria. Los resultados indican que cada uno contribuye de manera importante y diferente. Las conductas de apoyo son las más adecuadas para promover un desarrollo favorable y disminuir la exhibición de comportamientos inadecuados en las instituciones educativas, mientras que el control psicológico incide en el incremento de éstas. Debe considerarse también la importancia de la promoción de características individuales como el autocontrol para disminuir la incidencia de los PCE. Las intervenciones identificadas como sistémicas o ecológicas pueden ser adecuadas en el abordaje de este fenómeno.

De manera general, la ausencia de relaciones significativas entre las prácticas de crianza, algunas de las variables individuales y los PCE pueden explicarse primero, debido al desarrollo de autonomía e independencia en la etapa adolescente que puede implicar una contribución limitada del ambiente familiar; segundo, en el contexto educativo –donde se evaluaron las conductas problemáticas- pueden recibirse influencias de factores extrafamiliares como la relación con las autoridades educativas, con los profesores, con los compañeros de clase y la cultura escolar. También es importante considerar el rol de la conducta de los pares, ya que se ha determinado que las prácticas parentales predicen la relación con los pares y ésta el involucramiento en conductas antisociales (Ary, Duncan, Duncan et al., 1996; Kim et al., 1999).

Los modelos explican del 19% al 44% de la varianza de los PCE, estos porcentajes son similares por los reportados por otros autores. Por ejemplo, Jenkins (1995) explicó el 27% de la varianza del crimen escolar en un modelo que consideró características personales, involucramiento familiar, habilidad para relacionarse en grupos y compromiso escolar; el 24% de

la mala conducta escolar y 24% de la inasistencia. Si bien la proporción explicada es importante no es tan elevada por lo que deben considerarse otras variables que contribuyan a explicar el fenómeno.

Debe considerarse que los padres de los adolescentes sí ejercen influencia en sus comportamientos tanto de forma directa como indirecta por lo que se sugiere considerar lo siguiente en el desarrollo de programas de intervención: los grupos destinados para padres de adolescentes deben enfatizar la importancia del apoyo en el desarrollo de sus hijos, principalmente en la autoestima y la disminución de PCE. Enseñar habilidades para mejorar la comunicación, dedicar tiempo a las actividades significativas para el adolescente, demostrar afecto y reconocer las conductas prosociales son comportamientos de los padres que pueden contribuir favorablemente a los adolescentes e impactar en la disminución de PCE. El uso y abuso del control psicológico como medio de regulación conductual es una área de oportunidad para la prevención y tratamiento de los PCE: debe instruirse a los padres en el uso de estrategias disciplinarias como el monitoreo y el establecimiento de límites y consecuencias que les permitan tener alternativas al uso de las emociones para regular la conducta.

Aportaciones

La presente investigación se enfocó en los adolescentes mexicanos residentes en la Ciudad de México, expandiendo el conocimiento de esta población, ya que la mayor parte de la investigación en este rubro se ha restringido a adolescentes angloamericanos y europeos. Este estudio valida la importancia de los padres en la vida de los adolescentes mexicanos incluso durante la etapa de la adolescencia: tanto los efectos directos como indirectos de las conductas parentales son significativos, lo cual implica la necesidad de incluirlos en las intervenciones diseñadas para prevenir o disminuir los PCE. Dirigir la atención hacia los estudiantes de secundaria es importante debido a que la investigación ha demostrado que la adolescencia es un periodo en el que los individuos son propensos a la actividad delictiva y enfrentan retos significativos para su desarrollo moral, social y psicológico. Los datos reportados proporcionan información que permite, además de atender una problemática relevante, desarrollar estrategias que fomenten una cultura de la paz y promuevan la escuela como un entorno favorable y de protección.

Una aportación de este estudio es la consideración de la perspectiva de los estudiantes ya que como Supaporn (2000) comenta la mayoría de los estudios que se han realizado sobre las problemáticas escolares solamente han evaluado la perspectiva de los docentes.

La Escala de Problemas de Conducta en la Escuela (EPCE) constituye un instrumento confiable que permite conocer esta problemática, así como la frecuencia y el tipo de comportamientos inadecuados en el ámbito educativo para desarrollar e implementar estrategias que permitan a los profesores promover ambientes favorables para el proceso de enseñanza

aprendizaje. La escala puede constituir una herramienta para la detección oportuna de los adolescentes en riesgo a partir de las conductas problema dentro del salón de clases.

Se evaluaron concreta y exclusivamente los problemas de conducta en el contexto educativo, fenómeno que se había estudiado como un componente más de la conducta antisocial en general, ampliando así el conocimiento de los factores tanto individuales como ambientales que contribuyen a los PCE. Se aporta también información relevante sobre la estructura del mal comportamiento en la escuela: éste incluye dimensiones vinculadas con las relaciones maestro-alumno, pares (victimización), daño a las instalaciones, acoso sexual e impuntualidad e inasistencia. De esta estructura se puede suponer que fenómenos como el *bullying* serían una subcategoría de los PCE. Esta taxonomía facilita el estudio de los PCE, su intensidad, frecuencia e impacto en los alumnos, lo cual a su vez permitirá el desarrollo de intervenciones específicas para el tratamiento de cada una de estas problemáticas. La información obtenida permite una mejor comprensión de porque se portan mal los estudiantes y puede ayudar a los padres de familia y profesores a prevenir y manejar la mala conducta más eficientemente.

Los investigadores necesitan definir y entender las áreas de la escuela vinculadas con el mal comportamiento y las relaciones entre éstas. En este estudio se determinó que la mayor parte de la investigación no distingue entre la mala conducta en la escuela y la ocurrida en otros contextos, lo cual constituye una aportación de la presente investigación. Esta distinción es importante tanto para los profesores y administrativos quienes deben responder a este mal comportamiento en la escuela como para los investigadores que estudien la conducta escolar. Algunos investigadores han demostrado que el mal comportamiento dentro y fuera de las escuelas es diferente. Por ejemplo, los estudios relativos al abuso de sustancias indican que su empleo durante la jornada escolar tiene diferentes antecedentes y está más estrechamente conectado con los resultados académicos que el uso en ámbitos extraacadémicos (Finn, Fisch y Scott, 2008).

Otra fortaleza de la presente investigación consiste en la evaluación independiente de los efectos de las conductas de la madre y del padre en los problemas de conducta en la escuela secundaria. Debe recordarse que estudios previos se han centrado en la evaluación de las conductas maternas principalmente o en una combinación de conductas maternas y paternas, omitiendo el examen de la contribución de cada uno de los progenitores. Incorporó también el análisis de los atributos personales de los adolescentes que con frecuencia han sido omitidos en la literatura sobre socialización (Barber, 1992). Al integrar variables familiares e individuales los modelos examinados pretendieron ser un intento por consolidar las contribuciones fragmentadas de la literatura relevante a los problemas de conducta, que se ha centrado en la evaluación del impacto de los correlatos individuales o en los familiares, de manera excluyente.

El análisis de dimensiones específicas de las conductas parentales permitió entender algunos de los mecanismos a través de los cuales aspectos específicos de la crianza inciden en características individuales específicas: por ejemplo el apoyo de los padres incrementa la autoestima positiva de los hijos y el control psicológico contribuye a la impulsividad, lo cual sugiere

que el análisis por dimensiones puede ser más adecuado, autores como Herman et al. (1997), así lo recomiendan: el análisis por dimensión proporciona más claridad sobre qué dimensiones en concreto impactan qué tipo de conducta en específico. La información obtenida permite una mejor comprensión de porque se portan mal los estudiantes y puede ayudar a los padres de familia y profesores a prevenir y manejar la mala conducta más eficientemente.

Se aporta sustento a la Teoría del Problema Conductual (Jessor y Jessor, 1977): los adolescentes que exhiben un mal comportamiento con frecuencia presentan otros simultáneamente o en edades posteriores y conforman un síndrome. De acuerdo con esta teoría, aspectos de la personalidad de un individuo (motivación, creencias, control personal) y aspectos del ambiente (amigos y padres como modelos y reforzadores de la conducta positiva) interactúan para producir un conjunto de conductas convencionales y problemáticas. A causa de que la conducta comparte un conjunto de antecedentes, el modelo apoya la idea de que conductas múltiples relacionadas son manifestadas por los mismos individuos: aquellos involucrados en mala conducta escolar alteran el proceso de enseñanza aprendizaje y es probable que tiendan a participar en otras conductas antisociales o criminales.

Limitaciones

En la interpretación de estos hallazgos deben considerarse las siguientes limitaciones: debido a la naturaleza transversal del estudio los resultados deben considerarse cuidadosamente, se requieren estudios longitudinales para valorar la naturaleza evolutiva de las relaciones entre las conductas parentales y su efecto en el funcionamiento de los adolescentes. La homogeneidad de la muestra restringe la generalización de los resultados, por lo que se recomienda que la investigación sea replicada con muestras diversas. La información se basó en autoreportes de los estudiantes lo cual puede estar sesgado debido a un recuerdo inadecuado, una distorsión intencional o la deseabilidad social; pero a la vez permitió conocer la perspectiva de los chicos con respecto a las conductas de sus padres como su involucramiento en los PCE y conocer sobre la ocurrencia de algunos comportamientos que con dificultad otras personas significativas tienen la oportunidad de identificar (por ejemplo, el acoso sexual o la victimización), debe recordarse que el autoreporte se ha consolidado como una importante fuente de información ya que permite usar muestras mayores en comparación con los estudios observacionales para así abordar aspectos teóricos relevantes mediante la formulación de modelos empíricos, aun así se recomienda que futuras investigaciones incluyan múltiples informantes. No se consideró el efecto que las conductas del padre pueden tener en la madre y viceversa, ya que como lo establecen Bosmans et al. (2006), Jones et al. (2000) y Scaramella et al. (1999) cabrá esperar que mediante la convivencia y el modelamiento las conductas del padre y de la madre se influyan mutuamente o incluso que las inconsistencias entre éstos produzcan efectos desfavorables en el comportamiento de los adolescentes.

A pesar de que se consideró la perspectiva de los adolescentes para desarrollar la Escala de Problemas de Conducta en la Escuela y se incluyeron reactivos relevantes de otros instrumentos de evaluación es posible que se hayan omitido comportamientos inadecuados, por ejemplo en la escala no se evaluaron conductas como portar armas, usar lenguaje inapropiado, vagar por las instalaciones escolares o poner apodos a los profesores.

Si bien esta investigación empleó un marco de referencia ecológico para el estudio de los PCE al incluir en el modelo variables familiares e individuales, solamente se consideró la perspectiva del adolescente, por lo que se recomienda que futuras investigaciones empleen la perspectiva ecológica en la evaluación del fenómeno incluyendo puntos de vista de personas significativas, por ejemplo los padres y maestros.

Recomendaciones

La comprensión de los problemas de conducta en la escuela secundaria puede mejorarse si se incluyen variables pertinentes a este contexto, por ejemplo: la influencia y la calidad de la relación con los compañeros de clase, los maestros y las autoridades educativas, la calidad del ambiente escolar y las actitudes de los padres hacia la escuela. Las características de la escuela y del salón de clases pueden ser una fuente significativa de varianza en la predicción de las acciones escolares disciplinarias. Las escuelas han estado implicadas en la contribución a la conducta antisocial a través prácticas disciplinarias punitivas, falta de claridad con respecto a las reglas, expectativas y consecuencias, fallas al considerar las diferencias individuales y los altos índices de fracaso escolar, que puede contribuir a la frustración, el rechazo de los pares y la conducta agresiva (Morrison y Skiba, 2001).

Deben analizarse también las consecuencias de los PCE a corto, mediano y largo plazo, por ejemplo, sus efectos en el logro académico y la conclusión de los estudios de secundaria.

Dado que en la evaluación de los PCE no se diferenció entre los comportamientos ocurridos dentro del salón de clases o en el resto de las instalaciones escolares (baños, lugares aislados), se recomienda explorar la posibilidad de que la frecuencia u ocurrencia pueda variar en función de la zona escolar considerada.

La incidencia de mal comportamiento en los estudiantes y sus consecuencias adversas así como su alta relevancia para los docentes lo hace un problema que requiere mayor atención. Los educadores necesitan intervenciones que incorporen los resultados de este estudio y similares.

Debe considerarse la posibilidad de que los estudiantes no perciban el mal comportamiento de la misma forma que sus profesores, por lo cual sería conveniente evaluar la percepción de los docentes y el personal administrativo.

La información obtenida sobre la victimización resalta la importancia de instruir a los profesores para reducir este acoso, sobre todo por que quienes lo sufren pueden evitar la situación faltando a clases con las adversidades que esto representaría en su proceso de aprendizaje.

Las recomendaciones del programa de análisis estructural (Amos) destacan la necesidad de contemplar la influencia mutua entre las variables individuales. La interacción entre éstas puede ser un área a explorar.

REFERENCIAS

- AACAP. (1997). Practice parameters for the assessment and treatment of children and adolescents with conduct disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36*, 122-139.
- Achenbach, T. M. (2008). Direct Observation Form for Ages 5-14 (DOF). Recuperado el 05 de octubre de 2008 de <http://www.aseba.org/products/dof.html>
- Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-age forms y profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families.
- Aguilar, J., Valencia, A. & Romero, P. (2004). Estilos parentales y desarrollo psicosocial en estudiantes de bachillerato. *Revista Mexicana de Psicología, 21*, 119-129.
- Aguilar, J., Sarmiento, C., Valencia, A. & Romero, L. (2007a). La autoestima y sus relaciones con los estilos de crianza, las percepciones parentales y la motivación escolar. En J. Aguilar, A. Valencia & C. Sarmiento. *Relaciones familiares y ajuste personal, escolar y social en la adolescencia* (pp. 125-138). México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Aguilar, J., Sarmiento, C., Valencia, A. & Romero, L. (2007b). Relaciones de bienestar y la salud percibida con los estilos parentales, la armonía personal y la autoestima. J. Aguilar, A. Valencia & C. Sarmiento. *Relaciones familiares y ajuste personal, escolar y social en la adolescencia* (pp. 59-77). México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Aguilar, J., Valencia, A. & Romero, P. (2007). Impacto de los estilos parentales sobre el ajuste personal, escolar y social entre estudiantes de bachillerato. En J. Aguilar, A. Valencia & C. Sarmiento. *Relaciones familiares y ajuste personal, escolar y social en la adolescencia* (pp. 17-36). México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Aguilar, J., Valencia, A. y Sarmiento, C. (2007). *Relaciones familiares y ajuste personal, escolar y social en la adolescencia*. México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Aguilar, J., Valencia, A. y Sarmiento, C., Cázares, A. (2007). Validez relativa del enfoque de Buri y el de Lamborn y cols. Para evaluar los estilos parentales: percepción del control parental. En J. Aguilar, A. Valencia & C. Sarmiento. *Relaciones familiares y ajuste personal, escolar y social en la adolescencia* (pp. 79-105). México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Alvarado, A. & Cruz, A. (2005). *La conducta antisocial en adolescentes, su relación con el entorno familiar y la percepción de riesgo social*. Tesis de licenciatura no publicada. México: UNAM.
- Amato, P. R. (1994). Father-child relations, mother-child relations, and offspring psychological well-being in early adulthood. *Journal of Marriage and the Family, 56*, 1031-1042.
- Andrade, P. (1998). El ambiente familiar del adolescente. Tesis de doctorado no publicada. México: UNAM.
- Andrade, P. y Betancourt, D. (2008). Factores individuales, familiares y sociales y conductas de riesgo en adolescentes En: Andrade, P., Cañas, J. L. y Betancourt, D. (Comps.) *Investigaciones psicosociales en adolescentes*. México: UNICACH.

- Andrade, P., Betancourt, D. & Contreras, S. (2002). El ambiente familiar de menores infractores. *La Psicología Social en México*, *9*, 312-316.
- Arbona, C. & Power, T. G. (2003). Parental attachment, self-esteem, and antisocial behaviors among African American, European American, and Mexican American adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, *50*, 40-51.
- Arbuckle, J. (1999). *Amos 4.0. Users' Guide Version*. Chicago, IL: Smallwaters Corporation.
- Arnett, J. (1996). Sensation seeking, aggressiveness, and adolescent reckless behavior. *Personality and Individual Differences*, *20*, 693-702.
- Aronson, L. (2002). Child discipline and physical abuse in immigrant Latino families: Reducing violence and misunderstandings. *Journal of Counseling and Development*, *80*, 31-40.
- Ary, D. V., Duncan, T. E., Biglan, A., Metzler, C. W., Noell, J. W. & Smolkowski, K. (1999). Development of adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *27*, 141-150.
- Ary, D. V., Duncan, T. E., Duncan, S. C. & Hops, H. (1999). Adolescent problem behavior: The influence of parents and peers. *Behaviour Research and Therapy*, *37*, 217- 230.
- Baer, J. (1999). The effects of family structure and SES on family processes in early adolescence. *Journal of Adolescence*, *22*, 341-354.
- Bagley, C., Bertrand, L., Bolitho, F. & Mallick, K. (2001). Discrepant parent-adolescent views on family functioning: Predictors of poorer self-esteem and problems of emotion and behaviour in British and Canadian Adolescents. *Journal of Comparative Family Studies*, *32*, 393- 403.
- Bailey, V. F. A. (1996). Intensive interventions in conduct disorders. *Archives of Disease in Childhood*, *74*, 352-356.
- Barber, B. K. (1992). Family, personality, and adolescent problem behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, *54*, 69-77.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, *67*, 3296-3319.
- Barber, B. K. (1997). Adolescent socialization in context –the role of connection, regulation, and autonomy in the family. *Journal of Adolescence Research*, *12*, 5-11.
- Barber, B. K., Chadwick, B. A. & Oerter, R. (1992). Parental behaviors and adolescents self-esteem in the United States and Germany. *Journal of Marriage and the Family*, *54*, 128-141.
- Barber, B. K. & Olsen, J. A. (1997). Socialization in context: Connection, regulation, and autonomy in the family, school and neighborhood, and with peers. *Journal of Adolescent Research*, *12*, 287-315.
- Barber, B. K., Olsen, J. E., & Shagle, S. C. (1994). Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development*, *65*, 1120-1136.

- Barber, B. K. & Thomas, D. L. (1986). Dimensions of fathers' and mothers' supportive behavior: The case for physical affection. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 783-794.
- Barnes, G. M. & Farrell, M. P. (1992). Parental support and control as predictors of adolescent drinking, delinquency, and related problem behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 763-776.
- Barr, J. J. & Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture. *The Journal of Genetic Psychology*, 168, 231-250.
- Barrera, M. Jr., Chassin, L. & Rogosch, F. (1993). Effects of social support and conflict on adolescent children of alcoholic and nonalcoholic fathers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 602-612.
- Bartolo, F. (2002). *Conducta antisocial y su relación con el ambiente familiar en adolescentes*. Tesis de maestría no publicada. México: UNAM.
- Bates, J. E., Pettit, G. S. & Dodge, K. A. (1995). Family and child factors in stability and change in children's aggressiveness in elementary school. En J. McCord (Ed.), *Coercion and punishment in long-term perspectives* (pp. 124-138). New York: Cambridge University Press.
- Bates, J. E., Pettit, G. S., Dodge, K. A. & Ridge, B. (1998). Interaction of temperamental resistance to control and restrictive parenting in the development of externalizing behavior. *Development Psychology*, 34, 982-995.
- Bateson, G., Jackson, D. D., Haley, J. & Weakland, J. (1956). Toward a theory of schizophrenia. *Behavioral Science*, 1, 251-264.
- Baumeister, R. F., Bushman, B. J. & Campbell, W. K. (2000). Self-esteem, narcissism, and aggression. *Current directions in Psychological Science*, 9, 26-29.
- Baumeister, R. F., Smart, L. D. & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103, 5-33.
- Baumrind, D. (1968). Child care practices anteceding three patterns of school behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs (part 2)*, 4, 99-102.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. En W. Damon (Ed.). *New Directions for Child Development: Child Development Today and Tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991a). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Baumrind, D. (1991b). Parenting styles and adolescent development. En R. Lerner, A. C. Petersen y J. Brooks-Gunn (Eds.). *The Encyclopedia on Adolescence* (pp. 746-758). Nueva York: Garland.
- Baumrind, D. (1996). Parenting: The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45, 405-414.

- Bean, R. A., Bush, K. R., McKenry, P. C. & Wilson, S. M. (2003). The impact of parental support, behavioral control, and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African American and European American adolescents. *Journal of Adolescent Research, 18*, 523-541.
- Behar, L. & Stringfield S. (1974). A behavior rating scale for the preschool child. *Developmental Psychology, 10*, 601-610.
- Belsky, J. (1981). Early human experience: A family Perspective. *Developmental Psychology, 17*, 3-23.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development, 55*, 83-96.
- Benjet, C. & Hernández-Guzmán, L. (2002). A short term longitudinal study of pubertal change, gender, and psychological well-being of Mexican early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 31*, 429-442.
- Betancourt, D. (2007). Control parental y problemas internalizados y externalizados en niños y adolescentes. Tesis de doctorado no publicada. México: UNAM.
- Blokland, E. A. W. D. E., Engels, R. C. M. E. & Finkenauer, C. (2001). Parenting-styles, self-control and male juvenile delinquency. En M. Martinez (Ed), *Prevention and Control of Aggression and the Impact on Victims (201-207)*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Borduin, C. M. (1999). Multisystemic treatment of criminality and violence in adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36*, 242-249.
- Bosmans, G., Braet, C., Van Leeuwen, K. & Beyers, W. (2006). Do parenting behaviors predict externalizing behavior in adolescence, or is attachment the neglected 3rd factor? *Journal of Youth and Adolescence, 35*, 373-383.
- Bratko, D. & Butkovic, A. (2003). Family study of sensation seeking. *Personality and Individual Differences, 35*, 1159-1170.
- Brody, G. E. & Ge, K. (2001). Linking parenting processes and self-regulation to psychological functioning and alcohol use during early adolescence [Resumen]. *Journal of Family Psychology, 15*, 82-94.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*, 513-531.
- Brown, B. B., Mounts, N., Lamborn, S. D. & Steinberg, L. (1993). Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. *Child Development, 64*, 467-482.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development, 53*, 413-425.
- Buri, J., Louiselle, P., Misukanis, T. Y Mueller, R. (1988). Effects of parental authoritarianism and authoritativeness on self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin, 14*, 271-282.
- Bush, C. A., Mullis, R. L. & Mullis, A. K. (2000). Differences in empathy between offender and nonoffender youth. *Journal of Youth and Adolescence, 29*, 467-478
- Buyse, W. H. (1997). Behaviour problems and relationships with family and peers during adolescence. *Journal of Adolescence, 20*, 645-659.

- Caldwell, R. M., Silverman, J., Lefforge, N. & Silver, N. C. (2004). Adjudicated Mexican American adolescents: The effects of familial emotional support on self-esteem, emotional well-being, and delinquency. *The American Journal of Family Therapy, 32*, 55-69.
- Carlo, G., Fabes, R. A., Laible, D. & Kupanoff, K. (1999). Early adolescence and prosocial behavior II: The role of social and contextual influences. *Journal of Early Adolescence, 9*, 133-147.
- Carroll, A., Hemingway, F., Bower, J., Ashman, A., Houghton, S. & Durkin, K. (2006). Impulsivity in juvenile delinquency: Differences among early-onset, late-onset, and non offenders. *Journal of Youth and Adolescent, 35*, 517-527.
- Caso, J. & Hernández, L. (2001). ¿Son los contextos socio-ambientales los que definen las dimensiones de la autoestima en niños y adolescentes? *Revista Mexicana de Psicología, 18*, 229-237.
- Cava, M. J., Musitu, G. & Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema, 18*, 367-373.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (1999a). Initial impact of the fast track prevention trial for conduct problems: I. The high-risk sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*, 631-647.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (1999b). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems II. Classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*, 648-657.
- Conduct problems prevention research group. (2000). Merging universal and indicated prevention programs: The fast track model. *Addictive Behaviors, 25*, 913-927.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (2002a). Evaluation of the first 3 years of the Fast prevention trial with children at high risk for adolescent conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*, 19-35.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (2000b). Predictor variables associated with positive Fast Track outcomes at the end of third grade. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*, 37-52.
- Conger, K. J., Conger, R. D. & Scaramella, L. V. (1997). Parents, siblings, psychological control, and adolescent adjustment. *Journal of Adolescence Research, 12*, 113-128.
- Connell, A. M. & Goodman, S. H. (2002). The association between psychopathology in fathers versus mothers and children's internalizing and externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 128*, 746-773.
- Contreras, S. (2006). *Factores asociados a la conducta antisocial de los menores de edad*. Tesis de doctorado no publicada. México: UNAM.
- Coughlin, C. & Vuchinich, S. (1996). Family experience in preadolescence and the development of male delinquency. *Journal of Marriage and the Family, 58*, 491-501.

- Cowan, P. A. & Cowan C. P. (2002). What an intervention design reveals about how parents affect their children's academic achievement and behavior problems. En J. G. Borkowski, S. Landersman & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world. Influences on academic, intellectual and social-emotional development* (75-97). USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Culp, R. E., Schadle, S., Robinson, L. & Culp, A. M. (2000). Relationships among paternal involvement and young children's perceived self-competence and behavioral problems. *Journal of Child and Family Studies, 9*, 27-38.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*, 487-496.
- deKemp, R. A. T., Wied, M. & Scholte, R. H. J. (2007). Early adolescent empathy, parental support, and antisocial behavior. *The Journal of Genetic Psychology, 168*, 5-18.
- Dekovic, M., Buist, K. L. & Reitz, E. (2004). Stability and changes in problem behavior during adolescence: Latent growth analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 33*, 1-12.
- Demo, D. H., Small, S. A. & Savin-Williams, R. C. (1987). Family relations and self-esteem of adolescents and their parents. *Journal of Marriage and Family, 49*, 705-715.
- De Wied, M., Goudena, P. P. y Matthys, W. (2005). Empathy in boys with disruptive behavior disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*, 867-880.
- Diamond, G. S., Serrano, A. C., Dickey, M. & Sonis, W. A. (1996). Current status of family-based outcome and process research. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 35*, 6-16.
- Díaz-Guerrero, R. (2007). *Psicología del mexicano 2. Bajo las garras de la cultura*. México: Trillas.
- Díaz Loving, R. Andrade, P. y Nadelsticher, M. (1986). Desarrollo de la escala multidimensional de empatía (EASE). *Revista Mexicana de Psicología Social y Personalidad, 2*, 1-11.
- Disihion, T. J. & Bullock, B. M. (2002). Parenting and adolescent problem behavior: An ecological analysis on the nurturance hypothesis. En J. G. Borkowski, S. Landersman & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world. Influences on academic, intellectual and social-emotional development* (231-249). USA: Lawrence Erlbaum.
- Dodge, K. A. (2002). Mediation, moderation, and mechanisms in how parenting affects children's aggressive behavior. En J. G. Borkowski, S. Landersman & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world. Influences on academic, intellectual and social-emotional development* (215-229). USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K., Robins, R. W., Moffitt, T. E. & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science, 16*, 328-335.
- Donovan, J. E., Jessor, R. & Costa, F. M. (1988). Syndrome of problem behavior in adolescence: A replication. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*, 762-765.

- Dornbusch, S. M., Ritter, P., Leiderman, P., Roberts, D. & Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development, 58*, 1244-1257.
- Eisenberg, N. & Miller, P. A. (1987). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Psychological Bulletin, 101*, 91-119.
- Ellis, P. L. (1982). Empathy: A factor in antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 10*, 123-134.
- Estevéz, E., Herrero, J. Martínez, B. & Musitu, G. (2006). Aggressive and nonaggressive rejected students: An analysis of their differences. *Psychology in the Schools, 43*, 387-511.
- Eyberg, S. M., & Ross, A. W. (1978). Assessment of child behavior problems: The validation of a new inventory. *Journal of Clinical Child Psychology, 7*, 113-116.
- Falicov, C. (1998). Latino families in therapy: a guide to multicultural practices. New York: Guilford.
- Farrington, D. P. (1995). The development of offending and antisocial behaviours from childhood: key findings from the Cambridge study in delinquent development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36*, 929-964.
- Fast Track (s. f). *Parent Daily Report: PDR - Child Behavior Items*. Recuperado el 05 de octubre de 2008, de <http://www.pubpol.duke.edu/centers/child/fasttrack/techrept/p/pdr/>
- Feder, J., Levant, R. F. & Dean, J. (2007). Boys and violence: A gender-informed analysis. *Professional Psychology Research and Practice, 38*, 385-391.
- Feldman, S. S. & Weinberger. (1994). Self-restraint as a mediator of family influences on boys' delinquent behavior: A longitudinal study. *Child Development, 65*, 195-211.
- Felson, R. B. & Zielinski, M. A. (1989). Children's self-esteem and parental support. *Journal of Marriage and the Family, 51*, 727-735.
- Finkenauer, C., Engels, R. C. M. E. & Baumeister, R. F. (2005). Parenting behaviour and adolescent behavioural and emotional problems: The role of self-control. *International Journal of Behavioral Development, 29*, 58-69.
- Finn, J. D., Fisch, R. M. & Scott, L. A. (2008). Educational sequelae of high school misbehavior. *The Journal of Educational Research, 101*, 259-274.
- Fleischman, M. J. & Szykula, S. A. (1981). A community setting replication of a social learning treatment for aggressive children. *Behavior Therapy, 12*, 115-122.
- Forehand, R., Biggar, H. & Kotchick, B. A. (1998). Cumulative risk across family stressors: Short- and long-term effects for adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 26*, 119-128.
- Forehand, R. & Kotchick, B. A. (1996). Cultural diversity: A wake-up call for parent training. *Behavior Therapy, 27*, 187-206.
- Forehand, R. & Long, N. (1988). Outpatient treatment of the acting out child: procedures, long-term follow-up data, and clinical problems. *Advances in Behavior Research Therapy, 10*, 129-177.

- Forehand, R., Miller, K. S., Dutra, R. & Watts, M. (1997). Role of parenting in adolescent deviant behavior: replication across and within two ethnic groups. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*, 1036-1041.
- Forehand, R., Neighbors, B. & Wierson, M. (1991). The transition to adolescence: the role of gender and stress in problem behavior and competence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 32*, 929-937.
- Forehand, R. & Wierson, M. (1993). The role of developmental factors in planning behavioral interventions for children: Disruptive behavior as an example. *Behavior Therapy, 24*, 117-141.
- Forehand, R., Wierson, M., Thomas, A. M., Armistead, L., Kempton, T. & Neighbors, B. (1991). The role of family stressors and parent relationships on adolescent functioning. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 30*, 316-322.
- Galambos, N. L., Barker, E. T. & Almeida, D. M. (2003). Parents do matter: Trajectories of change in externalizing and internalizing problems in early adolescence. *Child Development, 74*, 578-594.
- Garbarino, J. (1998). Raising Children in a Socially Toxic Environment. *Family Matters, 50*, 53-55.
- Gecas, V. & Schwalbe, M. L. (1986). Parental behavior and adolescent self-esteem. *Journal of Marriage and the Family, 48*, 37-46.
- Gerard, J. M. & Buehler, C. (1999). Multiple risk factors in the family environment and youth problem behaviors. *Journal of Marriage and the Family, 61*, 343-361.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M. & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research, 42*, 141-156.
- González Forteza, C. (1996). Factores de protección y de riesgo de depresión e intentos de suicidio en adolescentes. Tesis de doctorado no publicada. México: UNAM.
- Gorman-Smith, D., Tolan, P., H., Loeber, R. & Henry, D. B. (1998). Relation of family problems to patterns of delinquent involvement among urban youth. *Journal of Abnormal Child Psychology, 26*, 319-333.
- Gottfredson, M. R. & Hirschi, T. (1990). *A General Theory of Crime*. Stanford, CT: Stanford University Press.
- Gray, M. R. & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and the Family, 61*, 574-587.
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review, 102*, 458-489.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R. & Hill, K. G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine, 153*, 226-234.
- Hay, C. (2001). Parenting, self-control, and delinquency: A test of Self-control Theory. *Criminology, 39*, 707-736.

- Henggeler, S. W., Schoenwald, S. K., Borduin, C. M., Rowland, M. D. & Cunningham, P. B. (1998). *Multisystemic treatment of antisocial behavior in children and adolescents*. New York: Guilford Press.
- Herman, M. R., Dornbusch, S. M., Herron, M. C. & Herting, J. R. (1997). The influence of family regulation, connection, and psychological autonomy on six measures of adolescent functioning. *Journal of Adolescence Research, 12*, 34-67.
- Hetherington, E. M. & Clingempeel, W. G. (1992). Coping with marital transitions: A family systems perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 57*, (2-3, Serial No. 227).
- Holden, G. W. & Edwards, L. A. (1989). Parental attitudes toward child rearing: Instruments, issues, and implications. *Psychological Bulletin, 106*, 29-58.
- Horvart, P. & Zuckerman, M. (1993). Sensation seeking, risk appraisal, and risky behavior. *Personality and individual differences, 14*, 41-52.
- Instituto de la Juventud (2008). *Programa de Atención a jóvenes en situación de riesgo*. Consultado en: <http://www.jovenes.df.gob.mx/transparencia/fracciónxii/pasjr.php>
- Jenkins, P. H. (1995). School delinquency and school commitment. *Sociology of Education, 68*, 221-239.
- Jessor, R. (1987). Problem-behavior Theory, psychosocial development, and adolescent problem drinking. *British Journal of Addiction, 82*, 331-342.
- Jessor, R., Chase, J. A. & Donovan, J. E. (1980). Psychosocial correlates of marijuana use and problem drinking in a National sample of adolescents. *American Journal of Public Health, 70*, 604-613.
- Jessor, R., Donovan, J. E. & Costa, F. M. (1991). *Beyond adolescence: Problem behavior and young adult development*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Jessor, R. y Jessor, S. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. San Diego, California: Academic Press.
- Jessor, R., Turbin, M. S., Costa, F. M., Hongchuan, Q., D. & Wang, C. (2003). Adolescent problem behavior in China and the United States: A Cross-National Study of Psychosocial Protective Factors. *Journal of Research on Adolescence, 13*, 329-360.
- Jolliffe, D. & Farrington, D. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta analysis. *Aggression and violent behavior, 9*, 441-476.
- Jones, D. J., Forehand, R. & Beach, S. R. H. (2000). Maternal and parental parenting during adolescence: Forecasting early adult psychosocial adjustment. *Adolescence, 35*, 513-530.
- Juang, L. P., & Silbereisen, R. K. (1999). Supportive parenting and adolescent adjustment across time in former East and West Germany [Resumen]. *Journal of Adolescence, 22*, 719-736.

- Juárez, F., Villatoro, J. A., Gutiérrez, M. L., Fleiz, C., Medina-Mora, M. E., Carreño, S., Amador, N. & Bermúdez, P. (2002). Conducta antisocial, ambiente familiar e interpersonal en estudiantes adolescentes del Distrito Federal. *La Psicología Social en México, 9*, 305-311.
- Juárez, F., Villatoro, J. A., Gutiérrez, M. L., Fleiz, C. & Medina-Mora, M. E. (2005). Tendencias de la conducta antisocial en estudiantes del Distrito Federal: Mediciones 1997-2003. *Salud Mental, 28*, 60-68.
- Kaplan, P. & Arbutnot, J. (1985). Affective empathy and cognitive role-taking in delinquent and nondelinquent youth. *Adolescence, 20*, 324-332.
- Kazdin, A. E. (1988). Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y la adolescencia. Barcelona: Martínez Roca, S. A.
- Kazdin, A. E. (1993). Prevention and treatment programs. *American Psychologist, 48*, 127-141.
- Kazdin, A. E., Bass, D., Siegel, T. & Thomas, C. (1989). Cognitive-behavioral therapy and relationship therapy in the treatment of children referred for antisocial behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 57*, 522-535.
- Kazdin, A. E., Siegel, T. & Bass, D. (1992). Cognitive problem-solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial behavior in children. *Journal of Consulting and Clinical Child Psychology, 60*, 733-747.
- Kazdin, A. E. & Wassell, G. (2000). Therapeutic changes in children, parents, and families resulting from treatment of children with conduct problems. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39*, 414-420.
- Kerlinger, F. N. (1975). *Investigación del comportamiento: técnicas y metodología*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Kim, I. J., Ge, X., Brody, G. H., Conger, R. D., Gibbons, F. X. & Simons, R. L. (2003). Parenting behaviors and the occurrence and co-occurrence of depressive symptoms and conduct problems among African American children [Resumen]. *Journal of Family Psychology, 17*, 571-583.
- Kim, J. E., Hetherington, E. M. Reiss, D. (1999). Associations among family relationships, antisocial peers, and adolescents' externalizing behaviors: Gender and family type differences. *Child Development, 70*, 1209-1230.
- Kraft, M. R. Jr. & Zuckerman, M. (1999). Parental behaviors and attitudes of their parents reported by young adults from intact and stepparent families and relationships between perceived parenting and personality. *Personality and Individual Differences, 27*, 453-476.
- Krueger, R. F., Caspi, A., Moffitt, T. E., White, J. & Stouthamer-Loeber, M. (1996). Delay of gratification, psychopathology, and personality: Is low self-control specific to externalizing problems? *Journal of Personality, 64*, 107-129.
- Lahey, B. B., Waldman, I. D. & McBurnett, K. (1999). Annotation: The development of antisocial behavior: An integrative causal model. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40*, 669-682.
- Lamb, M. E. (1997). Father and child development: An introductory overview. En M. E. Lamb (Ed.), *The role of father in child development* (pp. 1-18). New York: John Wiley and Sons.

- Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. & Steinberg, L. (1996). Ethnicity and community context as moderator of the relations between family decision making and adolescent adjustment. *Child Development, 67*, 283-301.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 62*, 1049-1065.
- Loeber, R. & Dishion, T. J. (1984). Boys who fight at home and school: Family conditions influencing across-setting consistency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 52*, 759-768.
- Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency. In N. Morris & M. Tony (Eds.). *Crime and Justice: an annual review of research, 7*, 29-149.
- Ma, H. K. (2002). *Adolescent Behavior Questionnaire (ABQ): Scoring key*. Manuscrito no publicado, Hong Kong Baptist University, China.
- Maccoby, E. E. (2002). Parenting effects: Issues and controversies. En J. G. Borkowski, S. Landersman & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world. Influences on academic, intellectual and social-emotional development* (35-46). USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- McConaughy, S. H. (2005). *Clinical interviews for children and adolescents*. Canada: Guilford Press.
- Mahtani, S., Rao, N., Bond, M., McBride-Chang, C., Fielding, R. & Kennard, B. (1998). Chinese dimensions of parenting: broadening western predictors and outcomes. *International Journal of Psychology, 33*, 345-358.
- Marcus, R. F. & Betzer, P. D. (1996). Attachment and antisocial behavior in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 16*, 229-248.
- Mason, W. A. (2001). Self-esteem and delinquency revisited (again): A test of Kaplan's Self-Derogation Theory of Delinquency using latent growth curve modeling. *Journal of Youth and Adolescence, 30*, 83-102.
- McFarlane, A. H., Bellissimo, A. & Norman, G. R. (1995). Family structure, family functioning and adolescent well-being: The transcendent influence of parental style. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 36*, 847-863.
- McMahon, R. J. & Schowalter, J. E. (1996) Diagnosis, assessment, and treatment of externalizing problems in children: The role of longitudinal data. *Year Book of Psychiatry and Applied Mental Health, 3*, 53-54.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.

- Mestre, M. V., Samper García, P. & Frías Navarro, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema, 14*, 227-232.
- Miller, L. C. (1972). School Behavior Checklist: An inventory of deviant behavior for elementary school children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 38*, 134-144.
- Miller, P. A. & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin, 103*, 324-344.
- Mitchell, M. & Jolley, J. (1992). *Research design explained*. Orlando, Fl.: Harcourt Brace Jovanovich.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and lifecourse persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review, 100*, 674-701.
- Morrison, G. M. & Skiba, R. (2001). Predicting violence from school misbehavior: promises and perils. *Psychology in the Schools, 38*, 173-184.
- Nada Raja, S., McGee, R. & Stanton, W. R. (1991). Perceived attachments to parents and peers and psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 21*, 471-485.
- Newcomb, M. D. & McGee, L. (1991). Influence of sensation seeking on general deviance and specific problem behaviors from adolescence to young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 614-628.
- Palacios, J. R. (2005). *Estilos parentales y conductas de riesgo en adolescentes*. Tesis de licenciatura no publicada: México: UNAM.
- Palacios, J. R. & Andrade, P. (2006). Escala de estilos parentales en adolescentes mexicanos. *Revista de Psicología Social y Personalidad, 21*, 49-64.
- Paterson, J., Pryor, J. & Field, J. (1995). Adolescent attachment to parents and friends in relation to aspects of self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence, 24*, 365-376.
- Patterson, G. R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist, 41*, 432-444.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D. & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist, 44*, 329-335.
- Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B. & Griesler, P. C. (1990). Children's perceptions of self and of relations with others as function of sociometric status. *Child Development, 61*, 1335-1349.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., Jones, R. R., & Conger, R. E. (1975). *A social learning approach to family intervention: Vol. 1. Families with aggressive children*. Eugene, OR: Castalia.

- Patterson, G. R. & Stouthamer-Loeber, M. (1984). The correlation of family management practices and delinquency. *Child Development, 55*, 1299-1307.
- Peterson, D. R. (1961). Behavior problems of middle childhood. *Journal of Consulting Psychology, 25*, 205-209.
- Peterson, G. W. (1995). The need for common principles in prevention programs for children, adolescents, and families. *Journal of Adolescent Research, 10*, 470-485.
- Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A. & Meece D. W. (1999). The impact of after-school peer contact on early adolescent externalizing problems is moderated by parental monitoring, perceived neighborhood safety, and prior adjustment. *Child Development, 70*, 768-778.
- Phares, V. (1992). Where's poppa? The relative lack of attention to the role of fathers in child and adolescent psychopathology. *American psychologist, 47*, 656-664.
- Phares, V. & Compas, B. (1992). The role of fathers in child and adolescent psychopathology: Make a room for daddy. *Psychological Bulletin, 111*, 387-412.
- Plunkett, S. W., Williams, S. M., Schock, A. M. & Sands, T. (2007). Parenting and adolescent self-esteem in Latino intact families, stepfather families, and single-mother families. *Journal of Divorce and Remarriage, 47*, 1-20.
- Pratt, T. C. & Cullen, F. T. (2000). The empirical status of Gottfredson and Hirschi's General Theory of Crime. *Criminology, 38*, 931- 964.
- Prinz, R. J., Dumas, J. E., Smith, E. P. & Laughlin, J. E. (2000). The Early Alliance prevention trial: A dual design to test reduction of risk for conduct problems, substance abuse and school failure in childhood. *Controlled Clinical Trials, 21*, 286-302.
- Reid, J. B., Patterson, G. R. & Snyder, J. (2002). *Antisocial behavior in children and adolescents*. Washington, D.C.: APA.
- Reidl, L. (1981). Estructura factorial de la autoestima de mujeres del sur del Distrito Federal. *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social, 1*, 273-288.
- Reppucci, N. D., Woolard, J., & Fried, C. (1999). Social, community and preventive interventions. *Annual Review of Psychology, 38*, 387-418.
- Rescorla, L., Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Dumenci, L., Almqvist, F., Bilenberg, N., et al. (2007). Epidemiological comparisons of problems and positive qualities reported by adolescents in 24 countries. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 75*, 351-358.
- Resnick, M.D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J. et al. (1997). Protecting adolescents from harm: findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Journal of American Medical Association, 278*, 823-832.

- Rivera, M. E. y Enriquez, A. (2003). *Conductas problema dentro del salón de clase en estudiantes de bachillerato y licenciatura*. Documento presentado en el IV Congreso Nacional de Psiquiatría, Psicología, Enfermería y Trabajo Social Psiquiátrico, Asociación de Especialistas en Salud Mental, México.
- Robbins, R. N. & Bryan, A. (2004). Relationships between future orientation, impulsive sensation seeking, and risk behavior among adjudicated adolescents. *Journal of Adolescent Research, 19*, 428-445.
- Robins, L. N. & Price, R. K. (1991). Adult disorders predicted by child epidemiologic catchment area project. *Psychiatry, 54*, 116-132.
- Robinson, E. A. & Eyberg, S. M. (1981). The dyadic parent-child interactive coding system: Standardization and validation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 49*, 245-250.
- Robinson, R., Roberts, W. L., Strayer, J. & Koopman, R. (2007). Empathy and emotional responsiveness in delinquent and non-delinquent adolescents. *Social Development, 16*, 555-579.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review, 60*, 141-156.
- Ruiz, M. (2004). *Funcionamiento familiar en tres grupos de menores infractores: un enfoque Sistémico Estructural*. Tesis de licenciatura no publicada. México: UNAM.
- Scaramella, L. V., Conger, R. D. & Simons, R. L. (1999). Parental protective influences and gender-specific increases in adolescent internalizing and externalizing problems. *Journal of Research on Adolescence, 9*, 111-141.
- Scaramella, L., Conger, R., Spoth, R. & Simons, R. (2002). Evaluation of a social contextual model of delinquency: A cross-study replication. *Child Development, 73*, 175-195.
- Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behavior : An inventory. *Child Development, 36*, 413-424.
- Schaeffer, C. M., Petras, H., Ialongo, N., Masyn, K. E., Hubbard, S., Popudska, J., et al. (2006). A comparison of girls' and boys' aggressive-disruptive behavior trajectories across elementary school : Prediction to young adult antisocial outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74*, 500-510.
- Scholte, E. M. (1992). Prevention and treatment of juvenile problem behavior: a proposal for a socio-ecological approach. *Journal of Abnormal Child Psychology, 20*, pp. 247-262.
- Scott, S., Spender, Q., Doolan, M., Jacobs, B. & Aspland, H. (2001). Multicentre controlled trial of parenting groups for childhood antisocial behaviour in clinical practice. *British Medical Journal, 323*, 194-197.

- Shek, D. (1997). Family environment and adolescent psychological well-being, school adjustment, and problem behavior: A pioneer study in a Chinese context. *Journal of Genetic Psychology, 158*, 113-128.
- Secretaría de Educación Pública. (2000). *Encuesta Nacional de Juventud. Resultados preliminares*. México: INAJUVE
- Shechtman, Z. (2002). Cognitive and affective empathy in aggressive boys: Implications for counseling [Resumen]. *International Journal for the Advancement of Counseling, 24*, 211-222.
- Simons, R. L., Johnson, C. & Conger, R. D. (1994). Harsh corporal punishment versus quality of parental involvement as an explanation of adolescent maladjustment. *Journal of Marriage and the Family, 56*, 591-607.
- Snyder, J. J. & Patterson, G. R. (1995). Individual differences in social aggression: A test of a reinforcement model of socialization in the natural environment. *Behavior Therapy, 26*, 371-391.
- Sobral, J., Romero, E., Luengo, A. & Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema, 12*, 661-670.
- Steinberg, L. (1990). Interdependency in the family: Autonomy, conflict, and harmony. In S. Feidman & G. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Steinberg, L. (2000a). The family at adolescence: Transition and transformation. *Journal of Adolescent Health, 27*, 170-178.
- Steinberg, L. (2000b). Youth violence: Do parents and families make a difference? *National Institute of Justice Journal*/(Office of Justice Programs Publication No. 243, pp. 31-38). Washington, DC: U. S. Department of Justice.
- Steinberg, L., Elmen, J. & Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development, 60*, 1424-1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Darling, N., Mounts, N. & Dornbusch, S. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 65*, 754-770.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development, 63*, 1266-1281.
- Steinberg, L. & Sheffield, A. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology, 52*, 83-110.
- Stewart, E. A. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: a multilevel analysis. *Justice Quarterly, 20*, 575-604.
- Stolz, H. E., Barber, B. K. & Olsen, J. A. (2005). Toward disentangling fathering and mothering: An assessment of relative importance. *Journal of Marriage and the Family, 67*, 1076-1092.
- Subsecretaría de Educación Básica. (2007). *Programa Escuela Segura*. Recuperado el 23 de julio de 2007, de <http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/start.php?act=programa>

- Supaporn, S. (2000). High school students' perspectives about misbehavior. *Physical Educator, 57*, 124-135.
- Taylor, E., Schachar, R., Thorley, G. & Wieselberg, M. (1986). Conduct disorder and hyperactivity: I. Separation of hyperactivity and antisocial conduct in British child psychiatry patients. [Resumen] *British Journal of Psychiatry, 149*, 760-767.
- Tolan, P. H., Gorman-Smith, D., Huesmann, R. & Zelli, A. (1997). Assessment of family relationship characteristics: A measure to explain risk for antisocial behavior and depression among urban youth. *Psychological Assessment, 9*, 212-223.
- Tolan, P. H., Guerra, N. G. & Kendall, P. C. (1995). A developmental-ecological perspective on antisocial behavior in children and adolescents: Toward a unified risk and intervention framework. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63*, 579-584.
- Tremblay, R. E., Pagani-Kurtz, L., Masse, L. C., Vitaro, F. & Pihl, R. O. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63*, 560-568.
- Triandis, H. C. & Suh, E. M. (2002). Cultural influences on personality. *Annual Review of Psychology, 53*, 133-160.
- Van Leeuwen, K., De Fruyt, F. & Mervielde, I. (2004). A longitudinal study of the utility of the resilient, overcontrolled, and undercontrolled personality types as predictors of children's and adolescents' problem behaviour. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 210-220.
- Warden, D. & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology, 21*, 367-385.
- Wasserman, G. A., Miller, L. S., Pinner, E. & Jaramillo, B. (1996). Parenting predictors of early conduct problems in urban, high-risk boys. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 35*, 1227-1236.
- Webster-Stratton, C. & Hammond, M. (1997). Treating children with early-onset conduct problems: A comparison of child and parent training interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*, 93-109.
- Weinberger, D. A. & Bartholomew, K. (1996). Social-emotional adjustment and patterns of alcohol use among young adults. *Journal of Personality, 64*, 495-527.
- Werthamer-Larsson, L., Kellam, S. & Wheeler, L. (1991). Effect of first-grade classroom environment on shy behavior, aggressive behavior, and concentration problems. *American Journal of Community Psychology, 19*, 585-602.
- Wild, L. G., Flisher, A. J., Bhana, A. & Lombard, C. (2004). Associations among adolescent risk behaviours and self-esteem in six domains. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 1454-1467.
- Williams, S. K. & Kelly, F. D. (2005). Relationships among involvement, attachment, and behavioral problems in adolescence: Examining father's influence. *Journal of Early Adolescence, 25*, 168-196.
- Wills, T. A. & Stoolmiller, M. (2002). The role of self-control in early escalation of substance use: A time varying analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70*, 986-997.

- Wootton, J. M., Frick, P. J., Shelton, K. K. & Silverthorn, P. (1997). Ineffective parenting and childhood conduct problems: The moderating role of callous-unemotional traits. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*, 301-308.
- Wright, J. P. & Cullen, F. T. (2001). Parental efficacy and delinquent behavior: Do control and support matter? *Criminology, 39*, 677-705.
- Zuckerman, M. (1979). *Sensation seeking: Beyond the optimal level of arousal*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zuckerman, M. (2006). *Sensation seeking and risky behavior*. USA: APA.
- Zuckerman, M. & Eynseck, S. & Eynseck, H. J. (1978). Sensation seeking in England and America: Cross-cultural, age, and sex comparisons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46*, 139-149.

ANEXOS

ANEXO 1

ANÁLISIS FACTORIAL DE LA ESCALA DE EMPATÍA

	INDIFERENCIA HACIA LOS DEMÁS/ TRANQUILIDAD	EMPATÍA COGNOSCITIVA	COMPASIÓN EMPÁTICA
Estoy tranquilo aunque a mi alrededor estén preocupados	.727		
Me mantengo tranquilo cuando alguien se lastima	.706		
Me siento tranquilo aunque alguien esté triste	.685		
Me mantengo tranquilo en situaciones de emergencia	.685		
Me mantengo tranquilo en situaciones emocionales desagradables	.587		
Me doy cuenta cuando alguien es sentimental		.748	
Adivino cuando alguien tiene problemas		.718	
Me doy cuenta cuando alguien tienen miedo		.683	
Me siento mal al ver llorar		.465	
Me entenece el calor humano			.745
Me alegra ver la alegría			.703
Me gusta el acercamiento con otras personas			.623
Alfa de Cronbach	.71	.60	.52
Varianza explicada	20.07	15.50	13.55
X	2.97	2.48	2.15
DE	.66	.68	.70

ANEXO 2

ANÁLISIS FACTORIAL DE LA ESCALA DE BÚSQUEDA DE SENSACIONES

	EMOCIONES FUERTES	CAUTELA
Me gustan las fiestas desenfundadas y desinhibidas	.766	
Encuentro emocionante hacer cosas prohibidas	.762	
Me desesperan las personas que no se arriesgan	.720	
Me gusta explorar un barrio desconocido aunque pueda perderme	.696	
Hago lo que me gusta sin pensar en las consecuencias	.624	
Prefiero a los amigos que corren riesgos	.619	
Soy una persona precavida		.724
Prefiero ser cauteloso		.706
Pienso las cosas antes de hacerlas		.694
Me gusta medir los riesgos de lo que hago		.676
Alpha de Cronbach	.79	.66
Varianza explicada	29.74	50.86
X	3.07	2.42
DE	.70	.72

ANEXO 3

ANÁLISIS FACTORIAL DE LA ESCALA DE AUTOESTIMA

	AUTOESTIMA NEGATIVA 1	SEGURIDAD EN SÍ MISMO 2	AUTOESTIMA POSITIVA 3
Desearía ser otra persona	.766		
Me avergüenzo de mí mismo	.706		
Me disgusta mi forma de ser	.657		
Me siento triste	.570		
Hay muchas cosas en mí que cambiaría si pudiera	.569		
Es muy difícil ser uno mismo	.516		
Me siento seguro de lo que siento		.813	
Me siento bastante seguro de mí mismo		.792	
Soy feliz		.685	
La gente me hace caso cuando le aconsejo			.788
Soy una persona con muchas cualidades			.667
Si tengo algo que decir, lo digo			.552
Alpha de Cronbach	.70	.72	.49
Varianza explicada	20.95	16.35	12.96
X	3.12	1.91	2.45
DE	.58	.75	.67

ANEXO 4

ANÁLISIS FACTORIAL DE LA ESCALA DE AUTOCONTROL

	IMPULSIVIDAD	RESPONSABILIDAD	INCUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS SOCIALES	AGRESIVIDAD	CONSIDERACIÓN POR LOS DEMÁS
Rompo las leyes y reglas con las que no estoy de acuerdo, aunque afecte a otros	.689				
Me gusta hacer cosas diferentes o extrañas aunque sean inseguras	.600				
Digo la primera cosa que se me ocurre sin pensarlo suficiente	.573				
Hago cosas aunque sé que no son correctas	.558				
Hago cosas sin pensarlas mucho	.519				
Me detengo y pienso las cosas antes de actuar		.753			
Antes de hacer algo, pienso cómo afectará a la gente que me rodea		.753			
Me aseguro de que algo que deseo no cause problemas a otros		.681			
Creo que primero es el deber y después el placer		.517			
Trato de no meterme en problemas		.493			
Si puedo, tomo cosas que no me pertenecen			.731		
Rompo una promesa que hice			.628		
Digo cosas malas sobre las personas que no debería decir frente a ellas			.612		
Digo cosas que no son completamente ciertas			.536		
Cuando alguien quiere pelear conmigo, me defiendo				.690	
Cuando estoy enojado(a) no quiero hablar con nadie				.630	
Me desquito con la gente que me hace enojar				.583	
Soy poco amable con la gente que no me cae bien				.545	
He hecho algunas cosas incorrectas y después me siento mal					.694
Dejo mis asuntos para hacer cosas por otra gente					.672
Disfruto hacer cosas por otra gente, aunque no reciba nada a cambio					.582
Alpha de Cronbach	.74	.68	.63	.56	.52
Varianza explicada	11.93	11.38	9.98	8.79	7.96
X	2.99	2.43	3.30	2.43	2.65
DE	.68	.69	.58	.67	.73

ANEXO 5

ANÁLISIS FACTORIAL DE LA ESCALA DE CONDUCTAS PARENTALES

	APOYO	CONTROL RESTRICTIVO	IMPOSICIÓN	CONTROL PSICOLÓGICO
Cuando le platico mis problemas me escucha de forma paciente	.819			
Es abierto (a) para platicar conmigo	.809			
Me da confianza para que me acerque a él (ella)	.799			
Cuando estoy triste me reconforta	.797			
Hablamos sobre mis problemas	.794			
Me ayuda en mis problemas	.793			
Me orienta si tengo alguna duda o problema	.791			
Me dedica tiempo para platicar	.789			
Entiende las razones que le doy	.788			
Apoya mis decisiones	.788			
Entiende mi manera de ser	.788			
Pensamos juntos en la mejor solución a un problema	.786			
Tomamos decisiones juntos	.783			
Me comprende	.780			
Está de acuerdo conmigo en algunas decisiones	.779			
Cuando estoy triste o irritado (a), me pregunta qué me pasa	.779			
Me consuela si estoy triste	.777			
Llega a acuerdos conmigo, sin enojarse	.777			
Es mi amigo (a)	.776			
Me escucha	.775			
Platicamos como buenos amigos (as)	.773			
Trata de que estemos siempre juntos	.771			
Me apoya cuando hago las cosas bien	.753			
Me toma en cuenta en sus planes	.733			
Me da consejos cuando es necesario	.732			
Consulta mi opinión	.731			
Toma en cuenta los éxitos que obtengo y me felicita	.725			
Confía en mí	.725			
Le platico las cosas que me suceden	.720			
Respeto mi punto de vista, aunque sea diferente del que él (ella) dice	.719			
Comparte su tiempo conmigo	.711			
Me apoya si cometo algún error	.710			
Cuando me enfrento a una situación difícil o nueva, me apoya o reconforta	.708			
Respeto mis pensamientos	.706			
Platica conmigo cuando hago algo que no le gusta	.658			
Me consulta antes de tomar decisiones importantes	.648			
Me da regalos que me gustan	.574			
Controla mi vida		.764		
Quiere controlar todo lo que hago		.749		
Decide por mí en mis actividades		.697		
Le gusta decirme todo el tiempo qué hacer		.649		
Me impone restricciones en la casa		.492		
Me impone su sentir			.726	
Me impone su voluntad			.692	
Me impone las cosas que él (ella) piensa			.682	
Me impone sus pensamientos			.645	
Impone su razón en la casa			.513	
Se enoja si lo (la) contradigo				.705
Se enoja conmigo por cualquier cosa				.579
Nada de lo que hago le parece				.548
Alpha de Cronbach	.98	.73	.75	.65
Varianza explicada	42.6	6.06	5.20	3.94
X	2.08	3	2.96	3
DE	.80	.70	.71	.75

ANEXO 6

ANÁLISIS FACTORIAL DE LA ESCALA DE PROBLEMAS DE CONDUCTA EN LA ESCUELA

	PROBLEMAS DE CONDUCTA	VICTIMIZACIÓN	DAÑO A LA INSTALACIONES	ACOSO SEXUAL	IMPUNTUALIDAD E INASISTENCIA
Rezongar al profesor	.76				
Contestar mal al profesor	.72				
Volarme la clase	.68				
Salirme del salón de clases sin permiso	.67				
Mentir al profesor	.60				
Romper las reglas de la escuela	.59				
Desobedecer al profesor	.58				
Distraer a los compañeros durante la clase	.53				
Hablar en clase	.51				
Pelear con mis compañeros	.41				
Poner apodos a mis compañeros		.74			
Burlarme de mis compañeros		.65			
Rechazar a mis compañeros		.64			
Avantar el mobiliario escolar (sillas, bancas...)			.73		
Pintar las bancas del salón			.73		
Rayar o pintar las paredes de la escuela			.56		
Tocar el cuerpo de mis compañeros aunque no quieran				.82	
Hacer que mis compañeros miren cuando toco mi cuerpo				.78	
Hacer "bromas sexuales"				.66	
Llegar tarde a la escuela					.76
Faltar a clases					.70
Llegar tarde a clases					.67
Alpha de Cronbach	.86	.64	.66	.60	.61
Varianza explicada	19.65	9.44	8.94	8.57	7.95
X	3.48	3.36	3.68	3.88	3.43
DE	.43	.56	.45	.29	.48

¿CON QUÉ FRECUENCIA TE SUCEDEN LAS SIGUIENTES COSAS?	SIEMPRE/ TODO EL TIEMPO	LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO	ALGUNAS VECES	NO/ CASI NUNCA
7. Me entenece el calor humano.				
8. Me doy cuenta cuando alguien tiene miedo.				
9. Me conmueve el dolor que otros experimentan.				
10. Me siento mal al ver llorar.				
11. Adivino cuando alguien tiene problemas.				
12. Estoy tranquilo aunque a mi alrededor estén preocupados.				
13. Me mantengo tranquilo cuando alguien se lastima.				
14. Es injusto que existan pobres.				
15. Me mantengo tranquilo en situaciones de emergencia.				
16. Siento miedo al ver pelear.				
17. Pierdo el control en situaciones desagradables.				
18. Me doy cuenta cuando alguien es sentimental.				
19. Adivino lo que otros van a hacer.				
20. Me gustan las emociones fuertes.				
21. Pienso las cosas antes de hacerlas.				
22. Hago cosas arriesgadas solo porque son emocionantes.				
23. Prefiero ser cauteloso.				
24. Me gusta correr riesgos.				
25. Me gusta medir los riesgos de lo que hago.				
26. He corrido riesgos solo para divertirme.				
27. Me gusta vivir la aventura.				
28. Me gusta hacer cosas arriesgadas.				
29. Encuentro emocionante hacer cosas prohibidas.				
30. Me gustan las fiestas desenfundadas y desinhibidas.				
31. Me desesperan las personas que no se arriesgan.				
32. Me gusta explorar un barrio desconocido aunque pueda perderme.				
33. Prefiero a los amigos que corren riesgos.				
34. Soy una persona precavida.				
35. Hago lo que me gusta sin pensar en las consecuencias.				
36. Me avergüenzo de mí mismo.				
37. Desearía ser otra persona.				
38. Me siento culpable de cosas que he hecho.				
39. Soy feliz.				
40. Me siento seguro de lo que siento.				
41. Me siento bastante seguro de mí mismo.				
42. Me disgusta mi forma de ser.				
43. Es muy difícil ser uno mismo.				
44. Me siento triste.				
45. Si tengo algo que decir, lo digo.				
46. Soy una persona con muchas cualidades.				
47. La gente me hace caso cuando le aconsejo.				
48. Busco alguien que me diga qué hacer.				

¿CON QUÉ FRECUENCIA TE SUCEDEN LAS SIGUIENTES COSAS?	SIEMPRE/ TODO EL TIEMPO	LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO	ALGUNAS VECES	NO/ CASI NUNCA
49. Hay muchas cosas en mí que cambiaría si pudiera.				
50. Pierdo el control.				
51. Me desquito con la gente que me hace enojar.				
52. Dejo mis asuntos para hacer cosas por otra gente.				
53. He hecho algunas cosas incorrectas y después me siento mal.				
54. Hago cosas sin pensarlas mucho.				
55. Cuando estoy de mal humor prefiero estar solo.				
56. Digo cosas malas sobre las personas que no debería decir frente a ellas.				
57. Rompo una promesa que hice.				
58. Me vuelvo loco(a) y hago cosas que no pueden gustarle a los demás.				
59. Molesto a la gente que no me cae bien.				
60. Creo que primero es el deber y después el placer.				
61. Cuando estoy haciendo algo divertido tiendo a entusiasmarme y llevarlo demasiado lejos.				
62. Soy poco amable con la gente que no me cae bien.				
63. Cuando alguien quiere pelear conmigo, me defiendo.				
64. Pienso en los sentimientos de otras personas antes de hacer algo que no les pueda gustar.				
65. Digo cosas que no son completamente ciertas.				
66. Me gusta hacer cosas diferentes o extrañas aunque sean inseguras.				
67. Cuando estoy enojado(a) no quiero hablar con nadie.				
68. Disfruto hacer cosas por otra gente aunque no reciba nada a cambio.				
69. Si puedo, tomo cosas que no me pertenecen.				
70. Si alguien hace algo que no me gusta, se lo digo.				
71. Cuando estoy enojado(a) peleo con quien esté cerca de mí.				
72. Me preocupa lastimar a otros con mis acciones.				
73. Mentiría si sé que nadie me puede descubrir.				
74. Digo la primera cosa que se me ocurre sin pensarlo suficiente.				
75. Me aseguro de que algo que deseo no cause problemas a otros.				
76. Rompo las leyes y reglas con las que no estoy de acuerdo aunque afecte a otros.				
77. Me detengo y pienso las cosas antes de actuar.				
78. Antes de hacer algo, pienso cómo afectará a la gente que me rodea.				
79. Hago cosas aunque sé que no son correctas.				
80. Trato de no meterme en problemas.				
81. Intento no herir los sentimientos de otra gente.				

A continuación se presentan afirmaciones sobre la relación que tienes con tu papá y con tu mamá. Marca con una "X" la respuesta que corresponda a tu caso. Si no vives con tu papá o tu mamá, responde pensando en la persona que los sustituye (madrastra, padrastro, tío (a), abuelo (a), etc.).

	TU PAPÁ				TU MAMÁ			
	TODDO EL TIEMPO	LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA	TODDO EL TIEMPO	LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA
82. Le puedo contar lo que siento.								
83. Platicamos de mis preocupaciones.								
84. Conoce realmente que hago en mi tiempo libre.								
85. Me da confianza para que le platique mis problemas.								
86. Me deja ver los programas de televisión que yo quiera.								
87. Me impone restricciones en la casa.								
88. Controla mi vida.								
89. Le gusta decirme todo el tiempo que hacer.								
90. Conoce realmente donde estoy cuando salgo de casa.								
91. Puedo expresar mis ideas sin que se enoje.								
92. Quiere tener la razón en todo.								
93. Si me esfuerzo en las cosas que hago me lo toma en cuenta.								
94. Me deja hacer lo que me gusta.								
95. Platicamos de mis intereses.								
96. Decide por mí en mis actividades.								
97. Quiere controlar todo lo que hago.								
98. Me impone sus pensamientos.								
99. Debo hacer exactamente lo que dice.								
100. Me juzga sin alguna causa en particular.								
101. Quiere que lo (la) obedezca en todo.								
102. Conoce realmente quienes son mis amigos (as).								
103. Me regaña por todo.								
104. Me escucha.								
105. Piensa que todo lo que dice está bien.								
106. Me consulta antes de tomar decisiones importantes.								
107. Cuando me esfuerzo especialmente para hacer algo bien, me lo reconoce.								
108. Me apoya si cometo algún error.								
109. Me impone su sentir.								
110. Respeta mis pensamientos.								
111. Me castiga si no lo (la) obedezco.								
112. Me apoya cuando hago las cosas bien.								
113. Sabe donde estoy cuando salgo de casa.								

	TU PAPÁ				TU MAMÁ			
	TODD EL TIEMPO	LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA	TODD EL TIEMPO	LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA
115. Me deja expresar mis ideas de forma libre.								
116. Me da libertad cuando yo la necesito.								
117. Se enoja si lo (la) contradigo.								
118. Me impone las cosas que él (ella) piensa.								
119. Me dice que hacer en todo momento.								
120. Impone su razón en la casa.								
121. Me deja estar a la moda.								
122. Se enoja conmigo por cualquier cosa.								
123. Ignora mis sentimientos.								
124. Nada de lo que hago le parece.								
125. Me impone su manera de ser.								
126. Me impulsa a hacer las cosas lo mejor posible.								
127. Me impone su voluntad.								
128. Acepta mi forma de pensar.								
129. Me exige, pero también me comprende.								
130. Ejerce su voluntad.								
131. Cuando voy bien en la escuela me felicita.								
132. Se mete en mis decisiones personales.								
133. Me da libertad para realizar mis actividades.								
134. Tengo que hacer las cosas como me lo indica.								
135. Conoce a mis amigos (as).								
136. Me da regalos que me gustan.								
137. Comparte su tiempo conmigo.								
138. Me consuela si estoy triste.								
139. Me dice que sus ideas son las correctas y que no debo de dudarlas.								
140. Platica conmigo cuando hago algo que no le gusta.								
141. Me deja hacer mis planes de las cosas que quiero hacer.								
142. Vigila mis actividades.								
143. Me da consejos cuando es necesario.								
144. Me hace ver las consecuencias de mis actos.								
145. Confía en mí.								
146. Tengo confianza para platicarle algo muy personal de mí mismo(a).								
147. Cuando le platico mis problemas me escucha de forma paciente.								
148. Me da confianza para que me acerque a él (ella).								
149. Tolera como soy.								

	TU PAPÁ				TU MAMÁ			
	TODD EL TIEMPO	LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA	TODD EL TIEMPO	LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA
151. Respeta mis ideas sin criticarme.								
152. Tomamos decisiones juntos.								
153. Llega a acuerdos conmigo sin enojarse.								
154. Cuando estoy triste me reconforta.								
155. Me ayuda en mis problemas.								
156. Toma en cuenta los éxitos que obtengo y me felicita.								
157. Me impone su manera de pensar.								
158. Toma las decisiones por mí.								
159. Me comprende.								
160. Ve lo que es correcto para mí.								
161. Respeta las decisiones que tomo.								
162. Entiende las razones que le doy.								
163. Me dedica tiempo para platicar.								
164. Es abierto (a) para platicar conmigo.								
165. Es accesible en sus reglas.								
166. Me deja aprender de mis errores.								
167. Respeta mi punto de vista, aunque sea diferente del que él (ella) dice.								
168. Respeta mis gustos.								
169. Es mi amigo (a).								
170. Respeta mis decisiones aunque no sean las mejores.								
171. Está de acuerdo conmigo en algunas decisiones.								
172. Trata de que estemos siempre juntos.								
173. Me deja hacer mis propios planes acerca de las cosas que quiero.								
174. Me deja tomar mis propias decisiones.								
175. Me toma en cuenta en sus planes.								
176. Pensamos juntos en la mejor solución a un problema.								
177. Premia los éxitos que obtengo.								
178. Entiende mi manera de ser.								
179. Platicamos como buenos amigos (as).								
180. Hablamos sobre mis problemas.								
181. Le platico las cosas que me suceden.								
182. Apoya mis decisiones.								
183. Me orienta si tengo alguna duda o problema.								
184. Acepta mi forma de expresarme.								
185. Cuando estoy triste o irritado (a), me pregunta qué me pasa.								
186. Me felicita cuando hago algo bien.								

NOMBRE: _____
 GRADO: _____
 GRUPO: _____
 EDAD: _____
 SEXO: _____

FECHA DE NACIMIENTO

DÍA		MES		AÑO	

Instrucciones:

Este cuestionario está diseñado para conocer lo que los adolescentes hacen en la escuela. Tus respuestas son confidenciales y serán utilizadas para fines de investigación, por lo cual te agradeceremos seas sincero (a) y respondas TODAS las preguntas. Lee cuidadosamente las siguientes instrucciones y responde de acuerdo con tu propia experiencia. Por favor no comentes tus respuestas.

Después de leer cada pregunta marca con una "✓" la respuesta correspondiente a tu caso.

DURANTE EL MES PASADO ¿CUÁNTAS VECES HAS HECHO LO SIGUIENTE?	SIEMPRE	LA MAYORÍA DE LAS VECES	ALGUNAS VECES	NUNCA
1. Jugar dentro del salón de clases.				
2. Copiar en los exámenes.				
3. Copiar la tarea de mis compañeros.				
4. Hacer la tarea.				
5. Desobedecer al profesor				
6. Integrarme a los equipos de trabajo.				
7. Molestar a mis compañeros cuando están trabajando (hacer ruido, interrumpir).				
8. Amenazar a mis compañeros.				
9. Robar cosas a mis compañeros.				
10. Cuidar las instalaciones y el material escolar.				
11. Maltratar las cosas de mis compañeros.				
12. Faltar al respeto a los profesores.				
13. Faltar al respeto al director.				
14. Faltar al respeto a los trabajadores de la escuela (prefecto, secretarias...).				
15. Respetar las reglas de la escuela.				
16. Ser indisciplinado.				
17. Llegar tarde a clases.				
18. Cuando el profesor está ausente obedecer a un compañero (a).				
19. Poner apodos a mis compañeros.				

DURANTE EL MES PASADO ¿CUÁNTAS VECES HAS HECHO LO SIGUIENTE?	SIEMPRE	LA MAYORÍA DE LAS VECES	ALGUNAS VECES	NUNCA
20. Rechazar a mis compañeros.				
21. Ignorar a mis compañeros.				
22. Insultar a mis compañeros.				
23. Insultar a los profesores.				
24. Esconder las cosas de mis compañeros.				
25. Golpear a mis compañeros.				
26. Amenazar a mis compañeros.				
27. Destruir los muebles de la escuela.				
28. Rezongar al profesor.				
29. Pelear con los compañeros dentro del salón de clases.				
30. Leer historietas o cuentos durante la clase.				
31. Mentir al profesor.				
32. Burlarme de mis compañeros.				
33. Irme de pinta.				
34. Volarme la clase.				
35. Faltar a clases.				
36. Llegar tarde a la escuela				
37. Golpear al profesor.				
38. Pintar o grafitear en la escuela.				
39. Respetar a los compañeros.				
40. Decir groserías.				
41. Rayar o pintar las paredes de la escuela.				
42. Gritar durante la clase.				
43. Distraer a los compañeros durante la clase.				
44. Hacer "bromas sexuales".				
45. Tocar el cuerpo de mis compañeros aunque no quieran.				
46. Hacer que mis compañeros miren cuando toco mi cuerpo.				
47. Chiflar a las chicas cuando pasan.				
48. Pintar las bancas del salón.				
49. Manosear a un compañero (a).				
50. Vender droga dentro de la escuela.				
51. Comprar droga dentro de la escuela.				
52. Consumir droga en la escuela.				
53. Fumar en la escuela (en los baños, en el salón...).				
54. Aventar el mobiliario escolar (sillas, bancas...).				
55. Contestar mal al profesor.				
56. Aventar objetos o papeles al profesor.				
57. Aventar objetos o papeles a mis compañeros.				
58. Pedir a otros que toquen mi cuerpo, aunque no quieran.				
59. Salirme del salón de clases sin permiso.				
60. Destruir las cosas de mis compañeros.				
61. Romper las reglas de la escuela.				

DURANTE EL MES PASADO ¿CUÁNTAS VECES HAS HECHO LO SIGUIENTE?	SIEMPRE	LA MAYORÍA DE LAS VECES	ALGUNAS VECES	NUNCA
62. Pelear con mis compañeros.				
63. Decir mentiras a mis compañeros.				
64. Poner atención en clase.				
65. Hablar en clase.				