



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**LA RELACIÓN DE LAS CONDUCTAS ANTISOCIALES CON
LOS ESTILOS DE PARENTALIDAD Y LAS EXPECTATIVAS
ESCOLARES DE ESTUDIANTES DE CIUDAD DE MÉXICO**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

TANIA GABRIELA GONZÁLEZ ORTEGA

DIRECTOR: LIC. JORGE A. VILLATORO VELÁZQUEZ

REVISORA: DRA. MA. EMILY ITO SUGIYAMA



México, D.F.

Noviembre, 2013.

Agradecimientos

A Jorge Villatoro por todas las oportunidades e importantes enseñanzas que me ha brindado.

A la Dra. Emily Ito por sus valiosas aportaciones y su gentil disposición en la realización de este trabajo.

Al Dr. Alberto Córdova, a la Mtra. Blanca Girón y a la Mtra. Leticia Echeverría por haberme apoyado tan amablemente en este proceso.

A Marycarmen por su asistencia técnica tan importante.

A Marilú, su dedicación y paciencia fueron esenciales e invaluable.

A Francisco Juárez por su incondicional asesoría.

A Mariana y Antonio que se interesaron genuinamente en mi tesis y me brindaron motivos para escribirla.

A todos mis amigos y compañeros que me infundieron ánimos y me acompañaron en momentos difíciles.

A toda mi familia por ser un gran motor.

A mis hermanos, por ser conmigo.

A mis padres, quienes con todos sus estilos, han hecho una labor incansable. Los admiro, son mi orgullo y una gran bendición.

Contenido

Resumen	1
Introducción.....	2
Capítulo 1. Estilos de parentalidad.....	6
1.1 Familia	6
1.1.1 Origen de la familia.....	6
1.1.2 Funciones.....	8
1.1.3 Organización y Estructura.....	14
1.1.4 Cambios sociales y aspectos socioeconómicos.....	16
1.2 Parentalidad.....	20
1.2.1 Estilos y prácticas parentales.....	21
1.2.2 Su papel en la adolescencia.....	26
Capítulo 2. Expectativas Escolares	29
2.2 El ámbito escolar y su función educativa.....	30
2.2 Papel de las autoridades escolares y la docencia	33
2.3 Escuela y familia	36
2.4 Escuela y adolescencia.....	39
2.5 La escuela y el contexto social.....	41
2.6 Expectativas escolares y motivación	43
Capítulo 3. Conducta Antisocial	53
3.1 Perspectivas, teorías y modelos sobre la conducta antisocial	56
3.2 Factores asociados a la conducta antisocial.....	62
3.3 Conductas antisociales y adolescencia	63
3.4 Parentalidad y conductas antisociales.....	66
3.5 Escuela y conductas antisociales	69
3.6 Datos globales y contexto social	73

Capítulo 4. Método	76
4.1 Planteamiento del problema	76
4.2 Objetivo general	76
4.3 Objetivos específicos.....	77
4.4 Hipótesis conceptual	77
4.5 Hipótesis de trabajo.....	77
4.6 Definición conceptual de variables	78
4.7 Definición operacional de variables	80
4.8 Diseño muestral y tipo de estudio.....	81
4.9 Población y muestra	82
4.10 Instrumento	83
4.11 Procedimiento	85
4.12 Análisis de datos	86
Capítulo 5. Resultados.....	88
5.1 Descripción general de la muestra	88
5.2 Estilos de parentalidad y conducta antisocial	89
5.3 Expectativas escolares y conducta antisocial	95
5.4 Factores asociados a la conducta antisocial.....	100
Capítulo 6. Discusión y Conclusiones	104
Referencias	118
Apéndice 1	131
Apéndice 2	132
Apéndice 3	134

Resumen

Dado que el comportamiento antisocial es un problema a nivel mundial, es importante señalar los factores que están implicados en él para poder desarrollar programas acordes con las necesidades actuales que ayuden a prevenir y/o a intervenir de manera más precisa. Se sabe que los estilos parentales y ciertas actitudes frente a la escuela constituyen factores asociados a las conductas antisociales (Appalachia Educational Laboratory, 1999), por lo cual cobra relevancia saber qué es lo que sucede dentro de dichos escenarios en la sociedad mexicana capitalina que alberga a un gran número de estudiantes susceptibles de presentar las conductas mencionadas. Es por ello que en la presente investigación, se analizó esta sección de la Encuesta de Estudiantes 2009 (Villatoro et al., 2010) para conocer la relación que mantienen las conductas antisociales con los estilos de parentalidad y las expectativas escolares.

Los resultados indican que los estudiantes que no reportan conductas antisociales también reportan mejores estilos parentales, al contrario de aquellos con conductas antisociales. Respecto a las expectativas escolares, el de deseo por superarse, el gusto por el estudio y el querer una profesión, que muestran un apego positivo a la escuela, concentran a un mayor número de estudiantes sin conducta antisocial. Por su parte, el involucramiento positivo y el monitoreo negativo son predictores de los actos antisociales graves y leves en hombres, mientras que para las mujeres lo son el monitoreo negativo y la disciplina inconsistente. Los estudiantes varones que refieren que ir a la escuela es una obligación, tienen más posibilidades de cometer actos antisociales graves. Es de llamar la atención que las mujeres que asisten a la escuela para conocer gente tienen más riesgo de cometer ambos tipos de actos antisociales.

A manera de conclusión, los entornos familiar y escolar siguen siendo espacios socializadores; sin embargo, también aportan elementos que facilitan la aparición de conductas antisociales. Por ende, es conveniente que los padres establezcan vínculos afectivos y un ambiente positivo para sus hijos. Por su parte, las escuelas deben estar lo suficientemente equipadas para proveer al alumno de herramientas útiles que fomenten un proyecto de vida positivo.

Palabras clave: conductas antisociales, estilos de parentalidad, motivación escolar, metas académicas, educación.

Introducción

La conducta antisocial se presenta como un problema importante en los últimos años. Sus consecuencias repercuten en el corto y largo plazo afectando a niños, jóvenes y adultos, de manera que generan un impacto importante en la sociedad. En Ciudad de México, ha habido un incremento de este comportamiento en los adolescentes (Villatoro, Medina-Mora, Hernández, Fleiz, Amador & Bermúdez, 2005).

La familia y la escuela conforman comunidades inmediatas que forman socialmente a los individuos, es decir, les otorgan las pautas para integrarse a un sistema social en interacción con otras personas. Cada una la ejecuta con su propio marco pero al mismo tiempo, comparten cualidades; además, en la actualidad siguen siendo escenarios sustanciales del desarrollo del individuo. De acuerdo con lo que se viva, se aprenda y se obtenga en su núcleo, el individuo adquirirá herramientas y patrones de conducta que utilizará para su desenvolvimiento en diferentes niveles sociales. Algunas conductas de los padres y algunas que se llevan a cabo en la escuela se relacionan con la presencia o ausencia de conductas antisociales; por ejemplo, formas de apego en ambos ámbitos disminuyen su presencia, en tanto que familias y escuelas disfuncionales dificultan la posibilidad de transmitir normas prosociales (Núñez, 2005). Mirón et al., (en Martínez, Fuentes, Ramos & Hernández, 2003) mostraron que cierto distanciamiento de los padres y de la escuela están asociados con el consumo de drogas ilegales. Por lo tanto, los vínculos fuertes con los padres y con la escuela promueven conductas prosociales (Oetting en Amador & Cavero, 2004).

La familia es la primera comunidad de la que se forma parte, la cual a su vez, toma elementos del entorno para desarrollarse. De esta manera, la familia constituye el agente de socialización primaria en donde se aprenden normas y conductas sociales así como conductas desviadas (Amador & Cavero, 2004). Dentro del ámbito familiar, se puede destacar a los estilos y prácticas parentales como factores que tienen una influencia significativa sobre las conductas problema

(Baumrind, 1991). Las prácticas parentales están asociadas con resultados conductuales positivos o negativos en los adolescentes (Palacios & Andrade, 2008). Asimismo, Quiroz et al. (2007) señalan que las prácticas negativas de disciplina y prácticas de crianza ineficaces intervienen en el desarrollo del comportamiento antisocial.

Por otro lado, se ha señalado anteriormente a diferentes aspectos relacionados con la escuela como factores protectores de las conductas antisociales (Appalachia, 1999), por lo que resulta de interés conocer qué mecanismos en ella intervienen en la presencia o ausencia de estas conductas. Se sabe, por ejemplo, que un escaso involucramiento en la escuela facilita el acceso a las drogas (Villatoro et al., 2011).

Hay estudios que señalan que el asistir a la escuela protege de algunas conductas problemáticas; asimismo, se ha afirmado que el deseo de éxito y el miedo al fracaso influyen en el comportamiento dentro de la escuela; sin embargo, existen otros factores como el deseo por aprender e incrementar la propia competencia (Alonso & Román, 2005). En este sentido, algunas razones por las que se asiste a la escuela pueden correlacionarse con la ausencia de comportamiento antisocial. Del mismo modo, es importante que la escuela otorgue beneficios a los estudiantes de tal manera que genere un vínculo y/o un compromiso hacia ella que los proteja de cometer actos antisociales. En cuanto a la edad, durante la adolescencia, el comportamiento antisocial tiene una incidencia particular, encontrándose que mientras se tenga mayor edad, existe mayor número de conductas problemáticas (Dekovic en Palacios & Andrade, 2008).

En la actualidad, los problemas en el núcleo familiar y el entorno escolar son recurrentes, de manera que los jóvenes buscan alternativas a su situación encontrando apoyo frecuentemente en los grupos de pares que llegan a incurrir en conductas riesgosas. Por ende, se vuelve importante conocer las prácticas, hábitos y formas de relación que los padres establecen con sus hijos adolescentes, así como las consecuencias que desencadenan. Igualmente

relevante resulta distinguir lo que ocurre dentro de la escuela respecto de lo que ofrece a los estudiantes para que se sientan motivados a asistir, al igual que reconocer el impacto que tienen sus diferentes expectativas hacia la escuela sobre las conductas antisociales.

Por otra parte, existen cuestiones a tomar en cuenta a la hora de tratar a las conductas problemáticas y de riesgo particularmente en los adolescentes, como son el adecuado manejo de las normas, la autoridad, la supervisión y la autonomía, dado su carácter estructural y regulativo en las relaciones sociales. Los padres y la escuela representan un papel trascendente en la transmisión de tales cuestiones en la medida que juegan un rol contenedor y formativo que permea las actitudes de los adolescentes y su desenvolvimiento en el entorno social. No obstante, existen situaciones que obstruyen dicho manejo y dicho rol, apuntando la necesidad de fortalecer los valores y los vínculos con los jóvenes, así como el establecimiento de límites claros marcados con el ejemplo. A la vez, es necesario que se señale la responsabilidad que tienen los adolescentes respecto de sus actos y decisiones para que ellos mismos aprendan a definir sus propios límites en aras de prevenir conductas de riesgo que resulten perjudiciales. Por ello, es útil conocer continuamente los factores que se relacionan con las conductas antisociales para poder prevenirlas.

Los estudios como la Encuesta Nacional de Adicciones o la Encuesta de Estudiantes en el D.F., permiten identificar los cambios que se presentan tanto a nivel nacional como en la capital en el campo de la salud mental de manera que se cuente con datos útiles para poder desarrollar programas de prevención, intervención y tratamiento que respondan a las necesidades actuales (Fleiz et al., 2010).

Consecuentemente, resulta importante poner atención en estos cambios y en las transformaciones que se van suscitando en la sociedad para incidir en ella, redundando en lo que sucede dentro de los dos principales ámbitos que la componen y mencionados con anterioridad, en cómo inciden en el desarrollo de la

individualidad y colectividad de sus actores ante dicho esquema cambiante, en qué pueden hacer, y en cómo el vínculo con estos ámbitos puede seguir siendo trascendente.

Capítulo 1. Estilos de parentalidad

No es la carne y la sangre, sino el corazón lo que nos hace padres e hijos.

Johann Christoph Friedrich Schiller

1.1 Familia

1.1.1 Origen de la familia.

Establecer una sola definición de la familia es difícil, dadas las condiciones culturales y el enfoque diverso de las disciplinas que lo abordan, haciendo de su interpretación un espectro muy amplio. No obstante, su fundamento social aparece reiteradamente y señala la tendencia humana a congregarse dando lugar a la conformación de grupos en los cuales cada miembro va desarrollando un rol y/o una función.

Rodríguez (2006, p. 1) afirma que "la necesidad de integrarse a grupos aparece desde sus primeros momentos de vida", requiriendo de la alimentación y la protección por parte de otros para sobrevivir, y en donde también tendrán lugar las redes sociales con sus respectivos códigos comunicacionales como forma de convivencia. De la misma manera, la distribución del trabajo funge como un factor articulante de los grupos.

La palabra *familia*, paradójicamente, encuentra su significado original en el conjunto de esclavos que trabajaban para un mismo hombre, de manera que la analogía de Flandrin y Galmarini (1979, p.1) de que "la autoridad de un rey sobre los súbditos y la de un padre sobre sus hijos son de la misma naturaleza" en tiempos monárquicos sea posible. En esas sociedades, la familia se ubicaba en el contexto de la vida pública, en donde "las relaciones de parentesco servían como modelo a las relaciones sociales y políticas" (Flandrin & Galmarini, 1979, p.2).

También refiere al “conjunto de personas mutuamente unidas por el matrimonio o la filiación” (Petit Robert como se citó en Flandrin & Galmarini, 1979, p.3). La familia también estaba ligada a aquellos que comparten el hogar y tienen una persona al mando sin necesidad de consanguinidad. Así, la familia implicaba una cabeza de familia que volvía al resto dependientes.

Asimismo, una sociedad civil establecida por una naturaleza, un pueblo o una nación solo es un compuesto de varias familias que se han organizado en torno a cuestiones económicas frente a otra figura (el Estado). Por otro lado, con las familias se mantiene la especie, denotando así su importancia social y biológica. Por otra parte, el que el individuo durante sus primeros años de vida se encuentre indefenso, demandará la atención, alimentación, cuidado y protección de los padres, quienes además les transmitirán los códigos sociales para que aprendan a relacionarse en su entorno extrafamiliar (Guerrero, 2006). Hacia nuestra época, la familia refiere a “aquellas personas que viven bajo el mismo techo” (Petit Robert como se citó en Flandrin & Galmarini, 1979). Por lo tanto, ahora la familia se ajusta a la definición que incluye a los miembros que comparten tanto la consanguinidad como el mismo espacio. Valenzuela (como se citó en Guerrero, 2006, p. 10) refiere a la familia como “una relación de parentesco conformada como estructura procesal, compleja y diversificada” en donde la sociedad, la cultura y lo simbólico intervienen para definirla.

La familia permite fomentar una *alianza*, una protección y una red de apoyo; en ella se asientan las bases de las relaciones sociales y las posibilidades a través de estas. El apoyo que se encuentra en la familia es sustancial desde sus principios; un ejemplo de ello se encuentra en la edad media, cuando operaba la facultad de “gobernar con la ayuda de los parientes y en su beneficio” (Flandrin & Galmarini, 1979, p.2). Esta expresión de gobierno a gran escala se puede ver reflejada desde el seno familiar, por lo que familia y sociedad están estrechamente vinculadas.

La familia, entonces, refiere a una formación social que la hace distinguirse de otros grupos, delimita ciertos rasgos que se comparten dentro de ella y que van

dando lugar a costumbres cultivadas. Asimismo, implica un cúmulo de bienes trabajados y adquiridos por el hombre a partir de la división del trabajo entre éste y la mujer (Engels, 2004) en donde se genera una matriz de intercambio. Así, el hombre ha representado el capital y la cabeza de familia (cuya raíz etimológica es la misma: *caput*) como mando en la mayoría de las sociedades actuales, aunque van ganando terreno otro tipo de constituciones familiares.

1.1.2 Funciones.

Las funciones de la familia, según Rodríguez (2006), poseen dos metas principales: la protección psicosocial de sus miembros, y la acomodación a una cultura y a su transmisión. De esta forma, la familia es quien se hace cargo del cuidado y el desarrollo de los hijos. Díaz-Guerrero (1982) señala que el papel que juega la familia es importante en términos de la protección que le proporciona a sus miembros. Las funciones de la familia, su dinámica, los roles y las representaciones simbólicas ejercerán una influencia importante en la conformación de la subjetividad del individuo, en su manera de comportarse y de desenvolverse en el mundo.

Las primeras identificaciones se dan en la familia; es ahí en donde el individuo se delimita y se conoce como autónomo y como un *otro* dentro de un *nosotros*. La familia es el primer grupo de contacto (si es que el bebé es acogido por ella) en donde se instaura la diferencia, en donde se da lugar a la alteridad, pero también en donde se genera una identidad que le marcará las pautas de cómo comportarse.

Hay dos tipos de familia según Escalante y López (2002), las solidarias, que son aquellas que cumplen su función social; y las deformantes, que no la cumplen (Quiroz, 2006). Consideran siete funciones dentro de la familia:

- Brindar identidad al menor
- Proporcionar protección

- Desarrollar y establecer la seguridad básica
- Brindar las primeras y más importantes experiencias sociales
- Dictar y determinar la introyección de normas sociales de convivencia
- Proporcionar el aprendizaje de la expresión amorosa
- Construir un filtro con el resto de la sociedad

La función socializadora, así como el papel regulador de los otros contextos de socialización que la familia desempeña, son de las más señaladas por diversos autores. La socialización hace de las personas seres sociales, cuyas relaciones estarán reguladas por las normas que interiorizan. De igual manera, la socialización permite la construcción de la propia imagen y del mundo circundante (Pons & Berjano, 1997). Dicha socialización implica un compartir entre sus miembros, un intercambio entre grupos pequeños y a gran escala.

Los lazos más fuertes se anclan en la familia, lazos sociales que configuran una forma de desarrollo en el mundo donde los referentes principales son los padres (o quienes ocupan dichas figuras), quienes ofrecen una representación operativa de la realidad. Los padres en consonancia con los hijos, articulan a la familia como primer lugar de encuentro del individuo, conformando un marco de referencia; *normalmente* funge como contenedora. Los lineamientos que se establezcan dentro de ella motivarán a los hijos a su desarrollo en el entorno. En otras palabras, lo que se aprende en casa se articula directamente en el entorno social (incluyendo a la escuela), que, conforme avanza la interacción, van influyéndose recíprocamente. No obstante, lo ofrecido en el núcleo familiar ya está permeado por las cuestiones del entorno previamente integradas.

Saavedra (en Santamaría, 2009) maneja los siguientes tipos de familias en cuanto a sus funciones:

Rígida.- Tiene dificultades en aceptar los cambios en sus hijos, no admite su crecimiento. Los padres son autoritarios.

Sobreprotectora.- Los padres no permiten el desarrollo y autonomía de los hijos, quienes presentan dificultades para defenderse, retardo en su madurez y dependencia excesiva de los padres.

Centrada en los hijos.- Los padres dependen de los hijos para su satisfacción.

Permisiva.- No hay disciplina ni suficiente control para los hijos. No hay una clara distinción entre los roles ni la jerarquía de la familia.

Inestable.- No existen metas comunes ni una clara transmisión de los valores de los padres hacia los hijos, quienes presentan dificultad para mostrar y recibir afecto.

Estable.- La familia se muestra unida y existe claridad en los roles de sus miembros.

Para Herrera (1997), la funcionalidad familiar recae en la promoción del desarrollo de todos sus miembros, así como en el mantenimiento de estados saludables no solo a nivel físico, sino también aquellos a nivel psicológico, emocional y afectivo, que derivan en una comunicación clara y congruente que permita abordar y tratar los problemas que surjan con un lenguaje directo, libre de malas interpretaciones y sin dobles mensajes. Asimismo, esta funcionalidad engloba una capacidad de adaptación, tanto en el ciclo vital de la familia¹ como en sus etapas histórico-sociales, lo que le da el carácter dinámico capaz de reajustarse a las demandas de tales procesos.

¹ López (2001, p.34) asevera que "Las etapas por las que atraviesa una familia durante su ciclo de desarrollo se han identificado con la edad de los hijos que pertenecen al núcleo primario (Tuirán, 1993b). Algunas tipologías sugieren que si todos los hijos en el hogar son menores de 15 años, el hogar se encuentra en la etapa de expansión; si hay hijos menores y mayores de 15 años, el hogar está en etapa de fisión; y si todos los hijos son mayores de 15 años, se encuentra en etapa de reemplazo (Tuirán, 1993b)". Asimismo, aclara: "A pesar de las fuertes críticas que ha recibido el concepto de ciclo de vida familiar por basarse en una rígida secuencia temporal de eventos y en una visión unilineal de desarrollo, éste permite concebir a la familia como un sistema dinámico, con recursos y necesidades, y analizar su capacidad de respuesta ante efectos derivados de procesos económicos y sociales".

Las funciones están ligadas a los roles, que a su vez apuntan a la cuestión de géneros masculino y femenino, situación que no es inamovible, por el contrario, sufre adecuaciones aceleradas que influyen necesariamente en el acomodo familiar estructural. La asignación de roles tampoco implica una rigurosidad, sino que los miembros pueden cubrir este cumplimiento recíprocamente (Satir en Herrera, 1997).

En la familia se promueven los comportamientos socialmente aceptados que se trasladarán y vincularán de este escenario a los subsecuentes, en tanto que la misma familia va permeando e integrando elementos comportamentales obtenidos del medio circundante. De esta manera, la familia al mismo tiempo transforma la realidad, provoca cambios sustanciales en tanto que ella conforma el primer núcleo de un futuro ciudadano, otorgando la primera forma de comunidad e integración. Es en la familia donde se recogen los referentes de la construcción del mundo y de donde se toman las pautas de transmisión de actitudes, hábitos, costumbres, valores y formas de relación con los otros. En síntesis, lo que promueve a la familia y le da un valor como comunidad social, es el ordenamiento que se genera dentro de ella, mocionado inicialmente con las figuras paterna y materna.

Una de las funciones de los padres de familia mencionadas anteriormente, es brindar identidad al menor, quien absorbe no solo las características biológicas de sus padres, sino también las psicosociales, así como una nominación, actitudes, hábitos, valores, costumbres y estado socioeconómico que lo particularizan (Santamaría, 2009). Dichos atributos irán caracterizando a cada individuo, que lo asemejarán a su grupo y que lo harán parte del entorno. Esto a su vez, dará pie a la coexistencia (Altarejos, 2004). No obstante, es importante señalar que la formación de identidades sobrepasan el ámbito familiar (Guerrero, 2006).

Guerrero (2006) identifica a la familia como un área muy relevante en la formación de los matices de identidad del sujeto. La identidad en la familia se hace común en el hogar, el cual representa a una pequeña colectividad en donde se comparten

rasgos que van dando forma y sentido a los miembros de la familia, les otorga un sentimiento de identidad que está emparejado con el sentido de pertenencia. De esta manera, las identificaciones generadas en la familia obedecen a criterios personales, cognoscitivos y en donde se comparten afectos, emociones y formas de interacción (Guerrero, 2006).

André-Fustier y Aubertel (como se citó en Quiroga & Cryan, 2006, p.120) señalan que: "Todo individuo adviene siempre a una historia que lo preexiste, de la cual es a la vez heredero y prisionero. Un individuo no puede inventar totalmente su propia historia, se ancla en la que le ha sido legada por sus predecesores; es partiendo de estos datos como va a construir su identidad de sujeto y a tomar un lugar en el conjunto familiar". De tal modo que los padres transmiten a sus hijos códigos y elementos de la cultura en la que se encuentran insertos, con sus respectivas características históricas y sociales. Dubar (2002) dice que la identidad es producto de una identificación contingente, dado que se construye con la influencia de la identidad de los padres; por lo tanto, es un proceso relacional.

Para Altarejos (2004, p.107), la identificación es una "adscripción subjetiva a referentes objetivos" en donde ciertos descriptores caracterizan a los individuos y los vinculan a un grupo. Asimismo, asevera que la identidad, al dar un sentido de pertenencia, está haciendo referencia a un punto de origen. De esta manera, los padres al promover tal sentido de pertenencia en la familia, significan un eje en el desarrollo de los individuos. Erikson (como se citó en Santamaría, 2009, p.32), por su parte, habla de "confianza intensificada de la realidad y continuidad internas" que han sido transmitidas desde generaciones pasadas y adquiridas de modo que signifiquen la realidad y continuidad presentes y que, además, signifiquen a los otros.

Por su parte, Minuchin (1988) apunta que una fusión excesiva entre los miembros acarrea una limitada realización personal de ellos, en tanto que una relación muy abierta propicia el desmenuzamiento de los sentidos de pertenencia familiar. No

obstante, las identidades singulares pueden verse deformadas ante las formas generales de organización de la convivencia (Altarejos, 2004). Es por ello que la presencia de los padres engloba trascendencia al fungir como figuras identificatorias, es decir, la influencia de las figuras de crianza en la imagen que el niño percibe de sí mismo es cabal para su autoconcepto y su autonomía (Alonso, 2005). De igual manera, ofrecen una orientación durante su crecimiento y desarrollo.

En este sentido, entra innegablemente el papel de la cultura, que a su vez marca una incidencia en las formas de educación; es decir, los cambios, instauraciones y definiciones en la familia son manifestaciones culturales ceñidas a las transformaciones y exigencias de su época: "la familia parece ser el mejor ámbito educativo para aprender experiencialmente que el desarrollo de la propia identidad no es opuesto sino complementario a la apertura universal que reclama la globalización" (Altarejos, 2004, p.105). Por ello, el desarrollo cultural (transmitido por diversas instituciones) ejerce expectativas sobre los individuos (Santamaría, 2009), su formación de género y los comportamientos deseados que se pretende reforzar para que ajuste con las demandas de la sociedad. Cabe destacar que en la cultura latina, las familias presentan mayores niveles de diálogo y expresión física afectiva, lo cual muestra la relevancia que la herencia cultural conlleva en la transmisión del comportamiento (Renee en Santamaría, 2009). Por su parte, los valores se ajustan a los ideales de una época, y van adheridos a quienes los sostienen, de la misma manera que promueven la interiorización de la cultura y el orden social mecanizados en el entorno familiar y de la sociedad. Es así, como los padres nuevamente, fungen como actores principales en la transmisión de la escala de valores.

No obstante, dadas las condiciones globalizantes, surge la tendencia a perder los parámetros culturales capaces de proporcionar la vía para una vida en común donde se asientan tradiciones compartidas (Montesinos en Rodríguez, 2010) que implican la unión familiar y su concepción tradicionalista. Ello no significa que se deba atender a una rigidez que tan solo coartaría el acomodo y evolución de ella,

por ello la relevancia de Altarejos (2004, p.109) al afirmar que "no se trata de anclarse en el origen, de cerrarse en la propia identidad, sino de atender al origen para, a partir de él, laborar la propia vida abriéndose al futuro".

1.1.3 Organización y Estructura.

Pichón Rivière (como se citó en Guerrero, 2006) habla de la familia como un "estructurando", en tanto que da estructura y soporte a sus miembros, a la vez que se va estructurando en el entorno y con los parámetros que a nivel macrosocial se suscitan. A esta escala, la familia se inscribe como la principal institución de la sociedad (Guerrero, 2006), permeando la introducción de pautas y reglas que permitan la organización de su sistema y del sistema social, dado que están en constante interacción. Entonces, los padres establecen modelos de comportamiento para los hijos. De igual manera, ofrecen una organización sexual de la reproducción (Bestard-Camps, 1991) en tanto que materializan las prohibiciones consanguíneas. El que se haya formado la familia y estrechado hasta conformarse por el padre, la madre y los hijos, principalmente, ya está implicando una serie de prohibiciones que dan lugar a la cultura y dan cabida a la formación cabal de la sociedad; estas prohibiciones van marcando ángulos que dan forma y delimitan un sistema dándole un lugar. La sociedad así también, toma forma a partir de las normas y convenios dinamizados en la familia. El que existan tales límites responde a una representatividad, como segmentos de ordenamiento y cualificantes de la convivencia. Así, en el seno familiar se desempeña una estructuración normativa de sus miembros, se establecen las coordenadas de lo que se debe y no se debe hacer, de cuáles son las responsabilidades, los deberes y obligaciones, así como los derechos de cada miembro del grupo familiar, basados en cierta medida en las necesidades del sistema social.

Minuchin (1988) señala tres componentes importantes para la familia:

- es estructurante del sistema sociocultural pero flexible a los procesos de transformación.

- se desarrolla en varias etapas reestructurándose en en cada una de ellas.
- es adaptable a las circunstancias, lo cual le otorga continuidad y el desenvolvimiento de sus miembros.

Por ende, la familia y la dinámica que desarrolle entre sus miembros no es estática, sino que se adecua a las influencias del entorno y a los cambios de cada etapa. Esto sugiere que cada etapa presenta diferentes necesidades y puede requerir diferentes formas de interacción. Asimismo, cada momento histórico puede modificar las relaciones que se dan entre cada integrante de la familia, en particular los estilos de crianza que los padres mantienen con sus hijos.

Existen jerarquías dentro de la familia que no necesariamente implican al autoritarismo, pero que denotan un orden y un lugar dentro del sistema familiar, así como los roles y labores a desempeñar. Es por ello que la familia encuentra un punto de anclaje “sobre la base de una estructura de relaciones jerárquicas” (Consejo Nacional de Población [Conapo], 2009, p.138). En este sentido, existe un acomodo y un sistema operacional que asigna ciertas cualidades a sus miembros, se establecen relaciones interdependientes para satisfacer sus necesidades y asignar y cumplir deberes y responsabilidades en función de características demográficas y sociales individuales (López, 2001). Es así, que “la modificación de uno de sus integrantes provoca modificaciones en los otros y en consecuencia en toda la familia” (Herrera, 1997, p.594). Por ello, la inadecuada interacción familiar puede provocar disfuncionalidades y problemas en su sistema. Dicha disfuncionalidad puede obedecer a la rigidez en sus estatutos (Herrera, 1997).

La dinámica familiar, en cuanto a su estructura, ha sufrido numerosas alteraciones sobre todo en las últimas décadas; se presentan variantes a raíz de cuestiones como cambios demográficos que incluyen la fecundidad, la mortalidad y la migración; patrones de nupcialidad, entre los que se encuentran los tipos de unión y las tendencias de separación o divorcios; cambios en los perfiles educativos y laborales de las mujeres (la creciente incidencia de su presencia en el campo laboral); continuidad y cambios en los hogares mexicanos donde se enuncia la

reducción en el tamaño promedio de los hogares en contraste con el aumento en la proporción de los miembros que trabajan, la diversidad de arreglos residenciales, aumento de la jefatura femenina; y la convivencia en el hogar de tres o más generaciones (López, 2001). Estas variantes influyen en los procesos familiares como la socialización, la identidad, la adquisición de normas, etc. (Mestre, Tur, Samper, Nácher & Cortés, 2007), y en consecuencia, su organización.

Es así, que la estructuración de la familia incide directamente en el comportamiento y desarrollo social de cada uno de sus miembros, por lo que la cuestión despierta especial interés en las decisiones y operaciones que realice la familia (activadas por los padres) y en el conocimiento que ésta tenga para generar un ambiente responsable y en donde sea factible la formación de los hijos (Santamaría, 2009).

1.1.4 Cambios sociales y aspectos socioeconómicos.

"La familia, dice Morgan, es el elemento activo; nunca permanece estacionada, sino que pasa de una forma inferior a una forma superior a medida que la sociedad evoluciona de un grado más bajo a otro más alto. Los sistemas de parentesco, por el contrario, son pasivos; solo después de largos intervalos registran los progresos hechos por la familia y no sufren una modificación radical sino cuando se ha modificado radicalmente la familia" (Morgan, como se citó en Engels, 2004, p.33).

Con esta cita, se señala el dinamismo que caracteriza a la familia, y se muestra la clara relación que tiene con su contexto social y los cambios que van aunados a él, por ello que la familia sea considerada también como un microcontexto que reproduce los cambios del macrocontexto. No obstante, aunque en mucho menor escala, la familia también es capaz de coadyuvar a producir cambios culturales que proporcionen cambios macrosociales (Guerrero, 2006). Rodríguez (2006) afirma que evolutivamente, la familia cambia en la medida en que lo haga la

sociedad.

El contexto sociocultural es de enorme relevancia en el desarrollo del individuo, dado que engloba múltiples y variadas esferas en las que está inmerso día a día y las cuales tienen un impacto en mayor o menor medida; algunas actúan preponderantemente con determinados grupos de personas, pero al final surten efecto a nivel colectivo, definiendo las características individuales pero también marcando una tendencia a nivel poblacional y en la forma de relacionarse entre las personas, incluyendo la relación padres-hijos (Conapo, 2009).

En este sentido, en la sociedad actual en que vivimos, la presencia del padre y de la madre ha cobrado una importancia fundamental en la formación de los hijos. Proveen de un modelo comportamental heredado de generaciones pasadas, en función, especialmente, de criterios socioeconómicos. Dado este escenario permeado necesariamente por la cultura, la familia se encuentra en estrecha relación con las cuestiones sociales desarrolladas hasta el momento; es decir, componen un engranaje que mueve una a la otra. Así, la incidencia que tengan los padres hacia los hijos y viceversa (como familia) tiene repercusión a nivel macro, llámese sociedad. De esta manera, puede deducirse que los problemas sociales en donde las normas y leyes son transgredidas a manera de conductas problemáticas o antisociales, tienen cabida desde la familia (recordando la analogía la familia es la base de la sociedad, por lo menos de la sociedad que aún opera). No obstante, se dice que el sujeto se parece más a su época que a sus padres, pues ejerce una influencia preponderante en los hábitos, costumbres y necesidades que configuran a los individuos.

Los cambios sociales provocan modificaciones en las familias en aspectos tales como la división del trabajo en el hogar; el ejercicio, valoración y percepción de los nuevos roles de sus integrantes; las relaciones de género; la convivencia de distintas generaciones; y las pautas de derechos y obligaciones (Feijóo, 1993 en López, 2001). Tales cambios que no solo son adyacentes, se están suscitando cada vez más rápido, dando pie a modificaciones en la estructura, en las

funciones, en los roles, derechos y obligaciones, obligaciones basadas en el parentesco y la convivencia (López, 2001). Velasco y Sinibaldi (2001) aseveran que el tipo y el cambio de la vida familiar dependen de la macroestructura.

Ahora bien, otro punto de relevancia a considerar es el relativo a las cuestiones de género, que a últimas fechas son fuente de debate, legislaciones, transformaciones y reestructuraciones sociales que tienen gran impacto a nivel familiar. La participación social y laboral de la mujer nutre estos cambios. Su actuación desde el seno de la familia impulsa cambios y establece dinámicas que tendrán influencia en él. La productividad de la mujer y su participación económica ha crecido desde el siglo pasado, lo cual genera un reacomodo desde el núcleo familiar y las funciones que se desempeñan en ella. No obstante, dados los cambios, es posible generar un ambiente donde cada miembro tenga injerencia en las relaciones personales, las decisiones del hogar, los roles a conformar, las aportaciones y responsabilidades particulares, así como el establecimiento de vínculos afectivos que soporten la subjetividad y las posibilidades individuales.

Los cambios que se han suscitado en la organización interna de la familia tienen mucho que ver con la situación laboral de sus miembros, en tanto que en muchos hogares se requiere mayor ingreso económico orillando a que más integrantes de la familia se incorporen a la fuerza laboral, y en donde cabe destacar el aumento de la participación laboral de la mujer. Esta situación tiene una fuerte incidencia en la organización del hogar y la transmisión de las funciones de la familia, lo cual muchas veces impide un adecuado monitoreo e involucramiento de los padres con sus hijos. La situación económica también tiene estrecha relación con el funcionamiento familiar, dado que la pobreza orilla a diversas conductas. La presencia de más de dos generaciones en los hogares también va marcando cierta influencia en la mecánica de la familia (Conapo, 2009).

Por otro lado, el que atiendan trabajos poco calificados y temporales, genera la entrada en contextos laborales transgresores como venta de drogas, robos, estafas y otro tipo de conductas antisociales (Quiroga, 2006) lo que además

desencadena psicopatologías familiares como desregulación emocional, violencia, depresión y abuso de sustancias.

La cuestión del nivel escolar en padres también es interesante, dado que a mayor escolaridad, existen respuestas diferentes en la relación padres-hijos. Aquí se muestra claramente uno de los papeles de la escuela, o la educación propiamente, recibida en este recinto, ya que existen reportes que indican que existe menos violencia cuando el jefe de familia tiene un mayor grado de instrucción (Conapo, 2009).

Los tiempos actuales son cambiantes; provocan modificaciones estructurales trascendentales en la conformación de la familia. Por ello se requiere reparar en sus funciones, en las relaciones que establecen los padres con los hijos y el efecto que estas relaciones tiene sobre las conductas de los últimos, destacando la importancia de determinadas características para el adecuado y saludable desarrollo de los hijos, sobre todo en la etapa de la adolescencia que es particularmente susceptible por la serie de ajustes drásticos y rápidos por los que atraviesa (Rodrigo, Máiquez, García, Mendoza, Rubio, Martínez & Martín, 2004). Guerrero (2006) señala que el adolescente se ve orillado a cargar con elementos generacionales, socioculturales, políticos y económicos, asentados en el posmodernismo que se caracteriza por el aislamiento individualista y el aumento de la competitividad que compromete la estabilidad de los individuos (Rodríguez, 2010). De este modo, entre tantas presiones sociales, se dificulta que un adolescente sea capaz de autodirigirse. La forma en que se relacionan los padres con sus hijos permite dar cuenta de ello y de lo que acontece en nuestros días, sin subestimar que la educación de los hijos igualmente compete a la sociedad.

1.2 Parentalidad

Para la familia la realidad es compleja, ya que los miembros iniciales que la conforman, padre y madre, traen consigo toda una serie de códigos de sus familias de origen que tendrán que renovar y pactar para dar lugar a las normas que servirán para el sostén del sistema y para el desarrollo de sus integrantes (Guerrero, 2006).

Los padres van fungiendo como un marco referencial en el comportamiento de los hijos. Por una parte, son ellos (o quienes cubren tal función) quienes enseñan a los hijos la forma de relacionarse con el mundo, quienes ofrecen las primeras pautas que los hijos van asumiendo con los resultados que desencadenen, en tanto que encuentran en ellas cierta operabilidad, y en tanto que los padres, siendo aquellas figuras que ofrecen amor y protección, se vuelven un modelo a seguir. Así también, los padres transmiten a sus hijos los primeros códigos comunicacionales de convivencia, los sistemas de creencias y significados, y los tipos de relaciones y vínculos (Guerrero, 2006). De ahí la urgencia de poner atención en el contenido de dichas transmisiones, así como en los efectos que pueden desencadenar en los hijos, particularmente en su etapa adolescente. Cabe mencionar, que las relaciones parentales son culturalmente construidas, además de las implicaciones naturales que conllevan; implican toda una simbología adquirida a través de la historia y una percepción cambiante acerca de su funcionamiento (Guerrero, 2006).

Las relaciones paterno-filiales son de gran impacto en el desarrollo del niño (Domenech, Donovan & Crowley, 2009), de tal manera que han sido asociadas con distintos problemas de salud ubicados en el escenario familiar y escolar, entre otros. Repetti (en Santamaría, 2009) señala que en las familias pueden originarse problemas como la presencia de conflictos, episodios recurrentes de agresividad y negligencia que declinan en problemas de salud física y emocional. Esta situación genera en los hijos deficiencias en el autocontrol, la expresión emocional y la competencia social, cuyos efectos pueden ser a largo plazo.

En contraparte, Baumrind (1991) asevera que el que los padres se muestren afectuosos y solidarios y usen una disciplina firme y consistente, se relaciona con el buen ajuste de sus hijos. Asimismo, Hannaford (2008) destaca que las interacciones entre padres e hijos que utilizan mucho el afecto, el contacto físico, el juego y la presencia constante, ayudan a desarrollar la cognición y favorecen un vínculo de seguridad y confianza. Así también, un fuerte vínculo familiar incide en el aprendizaje espacial y la memoria, y optimiza el potencial intelectual de los hijos.

Por ello, es importante que los padres tomen en cuenta las consecuencias de las decisiones que tomen con respecto a la educación de sus hijos y a las funciones que desempeñen acorde con ello, dado que el ambiente familiar es prominente a lo largo de la vida de los hijos. De la misma manera, el que los padres adopten actitudes positivas y ejerzan una crianza efectiva, favorecerá las relaciones con sus hijos, facilitará su sano desarrollo y promoverá en ellos mejores relaciones sociales. La parentalidad no es una tarea fácil; sin embargo, existen prácticas que orientan sobre las formas que benefician o perjudican la relación con los hijos y los resultados que estas desembocan.

1.2.1 Estilos y prácticas parentales.

En la literatura hay suficiente evidencia que señala la trascendencia e influencia que tienen los estilos de parentalidad en los hijos, ya que constituyen herramientas valiosas para el abordaje y comprensión del desarrollo psicosocial del adolescente (Santamaría, 2009). Los estilos y prácticas de educación parental juegan un papel crucial en la función de socialización en la familia. Dichos estilos son esquemas prácticos que conjugan variables en determinadas dimensiones; representan la forma de actuar de los adultos frente a sus hijos en la cotidianeidad, la toma de decisiones, la resolución de conflictos y la regulación de conductas (Torío, Peña & Inda, 2008). Existen modelos y teorías sobre los estilos de parentalidad, como el modelo de aprendizaje social y la teoría de la interacción

social. Patterson, DeGarmo y Forgatch (2004) mencionan que el desarrollo de los niños es directamente influido por las prácticas de los padres e indirectamente por factores contextuales que rodean el medio de la familia.

Se han estudiado a los estilos parentales por el alcance que tienen, dado que pueden entablar relación con la competencia psicosocial que desarrollen los hijos durante la adolescencia y con su capacidad para construir un proyecto de vida provechoso y satisfactorio; incluso, inciden evolutivamente (Torío, Peña & Inda, 2008). Permiten también comprender las actitudes de quienes educan y del impacto que tienen en el desarrollo e integración social del hijo (Domenech et al., 2009).

Gaxiola, Frías, Cuamba, Franco y Olivas (2006) utilizan el término estilos de crianza para englobar las actitudes y prácticas educativas que los padres de familia emplean para la socialización de sus hijos; para Arranz (2004) la crianza se refiere a las actividades que los padres llevan a cabo con sus hijos, así como los recursos que utilizan para apoyarlos en su desarrollo psicológico. Por su parte, Darling y Steinberg (1993) hacen una distinción entre estilos de crianza y prácticas de crianza, dado que los primeros aluden a las actitudes y metas en relación a la educación de los hijos, y las segundas se refieren a las estrategias empleadas para lograr esas metas.

Los estilos parentales tienen incidencia en el ajuste emocional y social del hijo, donde la comunicación, el afecto y el apoyo fungen como elementos clave para fomentar su desarrollo en un ambiente más saludable. Incluyen también la transmisión de normas y valores que conduzcan al niño a integrarse socialmente (Grusec en Mestre et al., 2007). Por su parte, Baumrind (1991) considera al control, a la comunicación y a la implicación afectiva como variables básicas de la educación parental, y derivadas de ellas establece los estilos autoritativo o democrático, permisivo y autoritario.

Por lo tanto, son cruciales las relaciones tanto con la madre como con el padre, la implicación de ambos, el grado de apoyo y el predominio de una buena

comunicación que sean capaces de proporcionar seguridad emocional a los hijos (Torío, Peña & Rodríguez, 2008). Por el contrario, los padres que vivieron experiencias desagradables como rechazo, hostilidad, falta de comunicación, etc., es probable que repitan tales patrones de conducta con sus hijos (Quiroz et al., 2007).

El papel de la socialización toma en cuenta en la relación padres e hijos el nivel de comunicación (aceptación-rechazo, calor-frialdad, afecto-hostilidad, proximidad-distanciamiento) y conductas que encauzan el comportamiento de los hijos (autonomía-control, flexibilidad-rigidez, permisividad-restricción) (Torío, Peña & Rodríguez, 2008). Por su parte, Rollins y Thomas (1979) tomaron en cuenta las variables de control y apoyo parental. Más recientemente, el afecto, el control, la comunicación y la madurez son las variables que entran juego para Moreno y Cubero (1990). Estas dos últimas se refieren a la capacidad de explicar el porqué de las normas y decisiones tomando en cuenta los puntos de vista de los otros, y a los retos y exigencias que motiven a los hijos, respectivamente (Torío, Peña & Rodríguez, 2008). Otros investigadores trabajan las variables de aceptación, control firme y control psicológico. MacCoby y Martin (en Torío, Peña & Rodríguez) plantean los siguientes estilos parentales educativos: autoritario-recíproco, autoritario-represivo, permisivo-indulgente y permisivo-negligente.

Torío, Peña y Rodríguez (2008) afirman que las estrategias de educación parental se dan, varían y se moldean de acuerdo con la edad, el sexo, el lugar que se ocupa entre los hermanos y el contexto en el que se encuentren en un momento dado, además de que pueden ser mixtas. Pero también influyen otras cuestiones como el estado de salud, la inteligencia, la conducta pasada y la apariencia física.

Existen diversas dimensiones que funcionan como un método útil para comprender los comportamientos de los padres ya que los estilos parentales varían de acuerdo con el contexto cultural en que se estudien; también el sistema sociocultural puede influir en la formación de las prácticas y estilos de crianza (Domenech et al., 2009). Por su parte, Stewart y Bond (2002) señalan que las dimensiones son universales

y reducen las complicaciones que suscitan las diferencias étnicas y culturales. Sin embargo, Darling y Steinberg (1993) aseveran que los estilos parentales tienen cohesión y son consistentes en el tiempo y en distintos escenarios.

De acuerdo con la literatura, se han agrupado determinadas variables para conformar diferentes estilos parentales que permitan definir las características y formas de crianza que impactan en el contexto mexicano (Villatoro et al., 2006). Domenech et al. (2009) menciona cuatro estilos parentales (democrático, permisivo, negligente y autoritario) que están basados en las variaciones de las dimensiones parentales de sensibilidad/calidez, exigencia paterna y autonomía otorgada. Aborda a las prácticas de parentalidad como habilidades/estrategias de crianza que los padres y madres de familia ponen en marcha durante el proceso de interacción con los hijos y que impactan de forma directa en la conducta de estos últimos (Donovick & Domenech, 2008; Forgatch & Patterson, 2010) y las clasifica de la siguiente manera:

- a) Prácticas de parentalidad positivas: Habilidades/estrategias de crianza efectivas y que consistentemente los padres y madres de familia ponen en marcha durante la interacción con los hijos, impactando directamente en la conducta de los hijos y favoreciendo un ajuste psico-social saludable. Están compuestas por cinco dimensiones: involucramiento positivo, supervisión, desarrollo de nuevas habilidades, disciplina y solución de problemas (Donovick & Domenech, 2008; Forgatch & Patterson, 2010).
- b) Prácticas de parentalidad coercitivas: Habilidades/estrategias en las que prevalece el uso de comportamiento aversivo y que los padres y madres de familia ponen en marcha durante la interacción con los hijos, impactando directa y negativamente en la conducta de los hijos (i. e., desarrollo y/o mantenimiento de problemas de conducta u otros problemas en el ajuste psico-social). Se componen de tres dimensiones: reciprocidad negativa, escalamiento y reforzamiento negativo (Donovick &

Domenech, 2008; Forgatch & Patterson, 2010).

Así también, existen otros procesos presentes en los estilos parentales: el escalamiento, que hace referencia al aumento de las reacciones negativas cuando se produce la primera, ya sea por parte del hijo o del padre, que provocará una reacción negativa de igual o mayor intensidad en el otro; la reciprocidad negativa, en donde los padres utilizan frases negativas e imperativas y los hijos responden con rebeldía; y el reforzamiento negativo, en el que operan tanto la reciprocidad negativa como el escalamiento (Domenech, 2007).

Cabe recalcar que el apoyo y la confianza que se propicia en otro tienen efectos relevantes en la especie humana, atribuyendo seguridad para su desarrollo al sentirse aceptado y confortable. Depositar en los padres tales valores, y que a su vez provengan de ellos, propiciará que los hijos tengan un crecimiento más saludable; por lo tanto, el papel de los padres es crucial para el desarrollo de los hijos como individuos, como sujetos, como entes sociales, etc., conteniendo una importancia tal, cobrada hasta nuestros días, que es conveniente seguir manteniendo a pesar de las múltiples alteraciones que va sufriendo la familia y las nuevas adaptaciones de las que es objeto. Los vínculos parentales han dado gran muestra de sus alcances y sus repercusiones en el desarrollo de los hijos, particularmente en la adolescencia donde los cambios ya son de por sí inherentes. Por su parte, el control es otra cuestión importante a considerar como una forma de marcar límites a los hijos y alcancen a percatarse del valor que implica un “no” y la disciplina. Ello, aunado a una escucha y un interés en las manifestaciones de los hijos son aspectos de trascendencia para que el hijo pueda conducirse con mayor seguridad y sea capaz de interiorizar las cuestiones sociales a su favor.

Los roles de los padres van cambiando conforme transcurre el tiempo; actualmente podemos encontrar familias monoparentales o en donde la principal proveedora económica es la madre. Esto necesariamente, conlleva cambios en la educación de los hijos y la percepción que éstos tengan acerca de ella. Siendo así, se vuelve necesario valorar continuamente cómo funciona el vínculo padres e

hijos para obtener un panorama que muestre dónde hay posibles fallas, qué prácticas conviene elegir y en dónde se puede incidir para mejorar dichas relaciones que a su vez promuevan a un individuo, adolescente en este caso, mejor adaptado socialmente.

Vale la pena citar a Rich (como se citó en Torío, Peña & Rodríguez , 2008, p.152) cuando dice que “la educación no es algo que los padres hagan a los hijos, sino algo que padres e hijos hacen conjuntamente”, en tanto que la personalidad de los hijos y lo que los padres sepan de ellos influirá en el estilo educativo, a la vez que el hijo es capaz de socializar en los diferentes grupos y entornos en los que se desenvuelve.

1.2.2 Su papel en la adolescencia.

Los conflictos en la familia propician el conflicto en el adolescente, dado que el conflicto se presenta constantemente en las relaciones humanas y la adolescencia es una etapa particular en donde el joven atraviesa por cambios importantes que pueden volverlo susceptible. El conflicto no puede excluirse, pero puede tratarse.

El hijo es una manifestación de lo que acontece a su alrededor; durante su adolescencia los factores del ambiente social tendrán una influencia mayor dado que ofrecen elementos para formar la identidad fuera de la familia (Delval en Santamaría, 2009). No obstante, las relaciones en la familia (padres e hijos, sustancialmente) siguen teniendo injerencia en el adolescente. Así, los conflictos entre padres y el adolescente predicen que éste se implique en conductas problemáticas (Palacios & Andrade, 2008). Las percepciones y expectativas de los padres también tienen incidencia en la conducta y autoimagen del adolescente.

La adolescencia se define como un proceso complejo de grandes transformaciones que se torna difícil tanto para los jóvenes como para los padres, dada la transición del adolescente hacia su madurez donde vive nuevas

experiencias, reajustes sociales, búsqueda de identidad e independencia (García, 2004).

Los adolescentes se encuentran en una etapa de búsqueda de identidad que acentúa su faceta de cambios e inestabilidad. Los procesos de pensamiento alcanzan otro nivel de desarrollo, colocándose por encima de los sentidos en donde la organización lógica prepondera (Caplan en Santamaría, 2009). De esta manera, existe otra percepción de los sistemas de representaciones colectivas propias de la cultura en la que el individuo se desenvuelve (además de que las cuestiona), se asoman nuevas experiencias de aprendizaje y vida social. Empero, la edad no es determinante para el desarrollo cognoscitivo (Craig en Santamaría, 2009).

Es en la adolescencia cuando los hijos comienzan con las intenciones de gobernar y dirigir su vida haciendo elecciones entre diversos caminos, los cuales pueden guiarlos hacia esferas que impliquen riesgos y promuevan comportamientos antisociales. Es por ello que la supervisión y monitoreo de los padres juegan como una base protectora, al tiempo que los mismos padres requieren de una guía de apoyo para poder ofrecer orientación adecuada y oportuna a sus hijos.

Los padres constituyen un apoyo importante para que el adolescente enfrente situaciones sociales y logre su autonomía dentro del propio grupo familiar. Las normas familiares afectan la tolerancia social, de manera que si las normas están presentes es menor la tolerancia social que perciben los adolescentes (en Amador & Cavero, 2004). Para la formación de la identidad del adolescente los padres son trascendentes en cuanto figuras “cuyo afecto y admiración vale la pena buscar” (Lidz y Shapiro como se citó en Santamaría, 2009, p.44). La construcción de la identidad del adolescente la irá permeando el ambiente familiar, con las pretensiones de los padres sobre los roles en cuestión de género que esperan de sus hijos, y que encuentran sustento en las creencias socialmente compartidas. Sin embargo, Ausbel indica que, en tanto que los padres han sido hasta el momento los principales modelos a seguir, el adolescente busca volverse

autónomo y *desatelizarse* de ellos, mediante sus realizaciones propias y sin incluir la aceptación de los padres (en Ito, Villatoro, Medina-Mora, Fleiz & Amador, 2002).

Por otro lado, existen estudios que aseveran que la comunicación familiar se relaciona con el ajuste psicosocial de los adolescentes (Musitu & García, 2001; Rodrigo et al., 2004). Maddaleno & Morello (2003) señalan que la buena comunicación en la familia se ubica como factor de protección de la salud en general del adolescente.

Hay suficiente respaldo en la investigación para sostener que el papel que juegan los padres con sus hijos adolescentes es aún trascendente, dado que aún influyen en sus valores y actitudes, e influyen a su vez en la elección de pares, quienes suelen incidir en las conductas desviadas (Gómez & Villar en Quiroz, 2006).

Capítulo 2. Expectativas Escolares

La escuela ha de edificar [...], la columna de toda sociedad: el individuo.

Eugenio María de Hostos

La escuela ha jugado un papel importante en la vida de los individuos desde las culturas antiguas, al ser un recinto en donde la educación era asumida e impartida como parte fundamental de su desarrollo y del medio en el que se desenvolvían. Durante el transcurso del tiempo, ha sufrido cambios e influencias tajantes. La educación en la Edad Media, por ejemplo, pretendía la socialización dentro de la categoría social a la que pertenecía el individuo. Fue en la época de la Ilustración que comenzó a instaurarse la enseñanza laica y una educación universal, obligatoria y gratuita, pero hasta el siglo XX sucede a nivel mundial el carácter de obligatoriedad.

Por otra parte, movimientos sociales como la Revolución Industrial han influido significativamente en el desarrollo del ámbito escolar, en tanto que la sociedad exigía especialización y capacitación en ciertas áreas de producción, a la vez que se incrementaba la demanda de la fuerza de trabajo. De esta manera, el trabajo infantil se ajusta a otra escala y cobra fuerza la necesidad de custodiar a los menores y prepararlos para las exigencias sociales que en ese momento emergieron vorazmente. A su vez, el fenómeno actual referente a la producción científico-tecnológica incide en las formas educativas y escolares.

2.2 El ámbito escolar y su función educativa

En las sociedades actuales, a la escuela le corresponde contribuir en el fortalecimiento de la identidad y autonomía de los alumnos, apoyar el ejercicio de habilidades cognoscitivas como el pensamiento crítico e impulsar el desarrollo de una conciencia moral que lleve a los jóvenes a explorar nuevas formas de comunicación y convivencia, pues es en la escuela en donde se acumula un importante repertorio de creencias y se internalizan diferentes conductas (García, 2004).

La escuela constituye una organización social que ejerce un considerable efecto sobre la conducta y los logros de los niños y adolescentes, a la vez que implica responsabilidad social. Al ser un recinto de formación para el individuo, proporciona un moldeamiento en su comportamiento, es decir, influye en él dado que promueve la socialización y establece códigos de conducta de acuerdo con ciertos lineamientos y requisitos sociales. Así, en el medio escolar se busca mejorar la capacidad social (Navas & Muñoz, 2005). De igual manera, forma parte de las instituciones que constituyen identidades dentro de un marco normativo para las relaciones sociales. Es así que Daros (2009) menciona que su institucionalidad es legal y social; por su parte, Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Padua (2010, p.191) apuntan que la escuela es un lugar público, una “realidad institucional” y un “contexto regulativo e instruccional”. Entonces, la escuela forja la identidad al igual que lo hace la familia, y forma parte de la sociedad a su vez que la nutre. Por otro lado, en la escuela se sientan las bases para un acercamiento a las formas de producción en la sociedad. Se trata de un vínculo del individuo con la sociedad para asegurar la continuidad y permanencia de ésta (Cerezo en García, 2004). Oliveria (2000, p.70) señala que “si admitimos que la función de la escuela siempre ha sido la socialización, ésta debería proporcionarnos lo que se necesita para vivir en esta sociedad o, al menos, participar en la construcción de la sociedad que queremos”. Por su parte, Abramovay (2005) apunta que en ella pueden darse las condiciones necesarias para una mejor calidad de vida.

Feagans y Bartsch (en García, 2004) enuncian que la escuela prepara al estudiante para:

- Convertirse en una persona intelectualmente reflexiva
- Estar preparado para el compromiso en el mundo laboral
- Cumplir con sus deberes de ciudadano
- Formarse como una persona éticamente comprometida
- Ser una persona física y psicológicamente saludable

La misma autora refiere a las funciones de la escuela que propone Cerezo (1998):

- La selección del papel social
- La doctrinaria como ajuste al sistema social y la aceptación de sus valores
- La educativa en cuanto a desarrollo de habilidades y conocimiento

Y a las propuestas por Dewey (1976):

- Facilitar la asimilación de la cultura social
- Contactar al individuo con un medio social amplio
- Coordinar las influencias de los ambientes sociales en que se mueve la familia

Para Levinger (como se citó en Giraldo & Mera, 2000, p.23), la escuela “brinda al estudiante la oportunidad de adquirir técnicas, conocimientos, actitudes y hábitos que promueven el máximo aprovechamiento de sus capacidades y contribuye a neutralizar los efectos nocivos de un ambiente familiar y social desfavorables”. Rivas et al. (2009) por su parte, resumen que la experiencia escolar supone un eje clave de prácticas, comportamientos, relaciones y actitudes.

Es entonces, que el entorno escolar tiene entre sus tareas el formar la autonomía moral e intelectual de sus alumnos, de manera que éstos sean capaces de interactuar en escenarios reales formulando leyes y encontrando sus propias respuestas en articulación con las respuestas de otros. Es decir, se pretende encontrar el desarrollo de las capacidades de comprensión de la realidad para a

su vez ser capaces de crearla y transformarla, dentro de la cultura que da pie a la coexistencia con el otro (Mendel en Montiel, 2009). De aquí pueden derivar diversas formas para incluir al otro, como son el respeto, la tolerancia, etc. Al respecto, Quiroga (como se citó en Comunicación, 2001, p.4) dice: "se aprende a aprender con otro, de otro, a través de otro, para otro y también contra otro".

La enculturación es otro proceso que toma cabida inicialmente en la familia y posteriormente lo retoma y lo fortalece la escuela (Bosch, 2003). Aquí queda de manifiesto el papel inminente que juega la cultura en la formación de los alumnos, la cual también marca pautas en las formas y contenidos de enseñanza. De esta manera, la cultura demanda la formación de un tipo específico de comportamientos, espera ciertas respuestas y plantea los modos de producción que requiere para su entorno (Bosch, 2003). No obstante, estas pautas no son rígidas, sino que van moldeándose de acuerdo con los cambios en el contexto. Por ello, es que el tomar en cuenta a la cultura en las propuestas educativas cobra importancia, ya que su inclusión favorece el aprendizaje acorde a la formación, valores y creencias que han definido al individuo. De otro modo, si se anula esta conformación, incluso las relaciones sociales se complican y pueden surgir situaciones de intolerancia, discriminación y violencia.

Por otro lado, se habla de la función educativa como un proceso de toda la vida; comienza en la familia, pero es el Estado quien la ha monopolizado y creado a las escuelas con competencia educativa de acuerdo con las necesidades sociales, económicas y políticas, de tal modo que formen ciudadanos competentes y productivamente que responden a las necesidades de la sociedad. Sin embargo, la educación queda sustancialmente en manos de los padres de familia y las escuelas. García (2004) apunta que las formas imperativas de los sistemas sociales también empujan a la educación a ser institucionalizada. Siendo así, la educación constituye uno de los pilares fundamentales en el desarrollo de una sociedad; otorga ordenamientos entre los individuos para favorecer sus interacciones, e integra valores comunes que permiten la interlocución, el diálogo y el intercambio. Bosch (2003, p.3) señala que el objetivo de la educación es

“aprender a vivir juntos, lo que implica comprender al otro, respetarlo, realizar proyectos comunes y solucionar pacífica e inteligentemente los conflictos” y continuar con la transformación del hombre.

Dentro de la educación, así como en la escuela, se conforman pautas para establecer normas y estándares que caractericen a un grupo. Las características que entren en juego servirán de cohesión y de identidad, e igualmente se permeará lo aceptado y no aceptado, dejando expuestas las expectativas en la formación de los individuos, quienes aprenden cómo comportarse en gran medida, de acuerdo con dichas expectativas; la educación por tanto, también es una forma de comportamiento dirigido. Tales aprendizajes son meramente sociales, dado que son esperados por los demás (Daros, 2009). No obstante, los individuos también se forman expectativas de los medios sociales donde se encuentran. Estas expectativas pueden estar basadas en experiencias previas, creencias, aprendizajes, aptitudes, en la autoeficacia, en la motivación, en el éxito esperado, en la satisfacción anticipada, en los factores contextuales (Cupani, 2010) y en las características del medio social. Sin embargo, los vínculos sociales también juegan un papel importante en la formación de expectativas.

2.2 Papel de las autoridades escolares y la docencia

Las relaciones sociales forman parte de las finalidades, tanto de la familia como de la escuela, en su intención socializadora; constituyen un pilar trascendental en el desarrollo de los individuos dentro de la escuela, y en consecuencia, en el entorno social en general. A su vez, las relaciones interpersonales contienen un componente esencial en la formación de vínculos, influyen en las expectativas generadas hacia la escuela y pueden actuar como pieza angular en los factores motivacionales. Por otro lado, la conducta y actitudes del profesor, así como sus atribuciones sobre el desempeño del estudiante pueden explicar el resultado de dicho rendimiento académico (Martínez, Maicas & Costa, 1992).

En la escuela se encuentran relaciones verticales que apuntan a jerarquías y relaciones políticas y de poder, pero también se encuentra la horizontalidad donde predominan la cooperación y los vínculos socio-afectivos (Rivas et al. 2010). En esta horizontalidad predominan los grupos de pares y es donde se asienta el interés por *conocer gente*. Sin embargo, es de destacarse que se experimenta con figuras de autoridad social; García (2004) explica que, tanto el experimentar situaciones nuevas en el contexto escolar como la postura que se adopte ante él, definirán las relaciones del adolescente con la autoridad institucional. Dichas figuras representan un orden, cuya concepción se da en gran medida por las estructuras cognoscitivas (Berti en García, 2004), de manera que dichas figuras también influyen en el moldeamiento del alumno.

La experiencia escolar será decisiva para las relaciones con las autoridades escolares, correlacionando actitudes negativas hacia ellos con la falta de sentido del adolescente y la imposición arbitraria de normas y actividades escolares (Molpeceres, Lucas & Pons en García, 2004). Asimismo, lo que prevalece en este recinto es que se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje con un emisor y un receptor: profesor-alumno (Pinto en García, 2004) que influyen en expectativas escolares como el gusto por el estudio.

Es importante apuntar que la enseñanza está en relación con la educación, aunque no aluden a lo mismo. La primera refiere prácticamente a la transmisión de conocimientos fijados y programados por niveles². La enseñanza no solo se reduce a los métodos, técnicas y estrategias para transmitir un conocimiento, sino el poder acceder al lenguaje y las imágenes, producirlos y legitimarlos (Bosch, 2003). De igual forma, busca desarrollar el sentido crítico y responsable del individuo para que aprenda a discernir y a seleccionar información, a discriminar saberes (Rodríguez, 2001), así como promover el cuestionamiento, la problematización y la interpretación. El propósito redundante en formar una

² http://www.diariocordoba.com/noticias/educacion/no-es-igual-ensenar-y-educar_249867.html

comunidad que se cuestione, reflexione, investigue y produzca un saber. En tanto que la educación, además de lo abordado anteriormente, alude a la acción de formar individuos (dotándolo de ideas, habilidades, valores, etc.) en un marco normativo y de desarrollo social. No obstante, aunque la enseñanza es una parte de la educación, no solo recae en ella. La enseñanza en la escuela queda principalmente en manos del profesorado.

Para Montiel (2009), el vínculo con el docente condiciona el acceso al conocimiento, a la vez que constituye una vía para el desarrollo social y la formación de la identidad del alumno. Igualmente, el sentido de pertenencia que se genere en el aula favorecerá la comunicación significativa y los lazos entre sus componentes de manera que se promueva el apoyo social (García, 2004). La actitud del profesor también influye en la motivación de los alumnos, ya que si toman en cuenta su individualidad pueden estimular su aprendizaje y crecimiento (Giraldo & Mera, 2000). Por otro lado, también influyen en las expectativas escolares que los alumnos se construyen.

Actualmente, el papel del maestro sigue siendo enfático en la base de la educación. Funge como guía mediante la elaboración de planes para focalizar a sus alumnos en la vía del aprendizaje. De tal suerte que el maestro representa un modelo a seguir posterior a los padres. No obstante, se ha planteado que el ejercicio del docente ha perdido el vigor con que actuaba antes; entre otras explicaciones, se encuentra la relacionada con el adelgazamiento de los roles de autoridad característicos de la época moderna que van aunados a los cambios en la estructura familiar. En varios estudios españoles, se ha señalado que los problemas de convivencia entre alumnos y profesorado (disrupción) alteran el funcionamiento en la escuela, provocando distorsión en el ambiente de trabajo, disminución en el rendimiento escolar y docente y enrarecimiento del clima de respeto y tolerancia (Esperanza, 2001). En contraparte, se ha propuesto reiteradamente una relación de horizontalidad entre alumnos y profesores en el trabajo en el aula, en donde los alumnos tengan un papel mucho más activo utilizando al diálogo como factor clave, de forma que el profesorado se convierta

también en aprendiz (Bosch, 2003) y elaborando en conjunto una interpretación de la realidad. Mendel (como se citó en Montiel, 2009, p.4) plantea que una de las nuevas apuestas es permitir a los alumnos ser co-partícipes del entorno escolar excluyendo la relación identificatoria de autoridad con los docentes de manera que conformen dos “grupos homogéneos con identidad propia, necesidades, intereses, preocupaciones y motivaciones particulares en un orden de transmisión y construcción del conocimiento”. Esto es, establecer nuevas formas en las relaciones sociales en el aula.

2.3 Escuela y familia

Ambas instancias convergen en la formación y educación de los individuos, a la vez que promueven su socialización para desarrollarse en los distintos contextos que conforman a la sociedad. No obstante, existen diferencias en las funciones y diferencias en las actividades llevadas a cabo en cada ámbito, así como en las formas de realizar dicha educación y en los objetivos que persigue cada uno (del Valle & Usategui, 2005). Para Bronfenbrenner (1979), esto puede significar una ventaja para la competencia social en el desarrollo del niño siempre y cuando dichos contextos no se opongan entre sí. Resulta importante acotar que la escuela no es una sustitución de la educación que imparten los padres de familia, sino un complemento en la formación del adolescente.

Los padres y maestros fungen como guías, conforman un marco referencial para el hijo y el estudiante poniendo de manifiesto la enorme influencia que significan en sus vidas, ya sea en un sentido constructivo o afectando negativamente. Musitu (2002, p.118) menciona que ambos contextos están “íntimamente relacionados hasta tal punto que lo que sucede en la familia se refleja en la escuela y viceversa”.

El que los padres se involucren en el seguimiento propuesto por la escuela, facilita la detección de problemáticas que pueda presentar el alumno, para así incidir oportunamente. El involucramiento de los padres también ha demostrado mejoría

en el desarrollo cognoscitivo y rendimiento de los hijos, disminución del absentismo escolar, menores problemas de conducta y un lenguaje más desarrollado, al igual que mejores resultados en las tareas (Bronfenbrenner, 1979). Algunos otros autores relacionan la violencia en las escuelas con la escasa supervisión de los padres. Musitu (2002) apunta que el tener pocas oportunidades dentro de la familia y la escuela puede favorecer la implicación del adolescente en conductas de riesgo. Fuligni (en García, 2004) ha encontrado relación entre el cumplimiento del ambiente familiar y la motivación académica. El rendimiento académico de los adolescentes también ha mostrado relación con los estilos educativos parentales, del profesorado, el clima familiar y escolar (Paulson, Marchant & Rothlisberg, en García, 2004). Giraldo y Mera (2000) ponen de relieve que la adquisición de valores, motivaciones y metas desde el hogar, contribuye a que los adolescentes aprovechen mejor sus capacidades y desarrollen satisfacción por el estudio y la escuela.

Es entonces que las estrategias empleadas en la escuela deben tener en cuenta las características de la familia para poder laborar en conjunto; también es importante fomentar el diálogo entre padres, maestros y alumnos para que exista reciprocidad en el aprendizaje, interdependencia, participación activa e interactiva, y la capacidad de autogestión por parte del estudiante (del Valle & Usategui, 2005). No obstante, la realidad refleja que la colaboración entre padres y maestros encuentra discrepancias en la responsabilidad de la educación del adolescente. La poca participación de ambos padres en la labor escolar educativa suele ser un impedimento para obtener resultados eficientes en las respuestas de los alumnos. Actualmente existe una perspectiva integracionista que apuesta por la conjunción padres-maestros en una especie de sinergia en donde existan acciones coordinadas entre ambas partes; empero, los hechos demuestran que esta operación aún no se ha podido poner en marcha (Ibarra en del Valle & Usategui, 2005), en parte, debido a los modelos rígidos que dificultan la comunicación. Olweus (2004) destaca el que sean comunes los valores de conducta, sostenidos como principios y en conjunción con la participación de los padres, de manera que

sea posible regular las relaciones en la comunidad escolar. Es importante señalar también el papel de la cultura, en tanto que los códigos morales y normas de conducta de la familia y de la escuela pueden disentir entre sí, generando entonces conflicto en la respuesta del estudiante. Lo mismo sucede en cuanto a reglas de interacción, métodos de comunicación, procedimientos de transmisión de información y estructura del discurso.

Por otro lado, cabe destacar el propio significado que atribuyen los padres de familia a la escuela; según del Valle y Usategui (2005, p.12) “el currículo de valores que inspira la labor educativa puede presentar divergencias con el universo de valores y los intereses y afectos en el entorno familiar y social del alumno”, de manera que no es precisamente la formación y la obtención de valores la principal causa de la relación con la escuela, sino otros intereses. En este sentido, la legitimidad que asignen los padres de familia a los maestros y a las escuelas resulta trascendente, por encima de una relación “clientelar” (del Valle & Usategui, 2005) en donde la escuela se ocupe de los hijos mientras los padres atienden otras actividades.

A su vez, el afecto está presente en las interacciones y en el aprendizaje que tienen lugar tanto en la escuela como con los padres. Por lo tanto, prepondera la necesidad de establecer un canal comunicativo bidireccional para que pueda haber intercambio de información y cada parte aprenda de la otra (García & Doménech, 1997). De este modo, tanto responsabilidad como implicación en actividades escolares y educación corresponden a ambos entornos. Es decir, la educación es tarea principalmente de los padres de familia y de quienes están a cargo de las instancias escolares, una educación formativa que otorgue herramientas útiles al estudiante adolescente que se encuentra en desarrollo y en la búsqueda de su identidad y de su interacción en el mundo.

2.4 Escuela y adolescencia

Maddaleno y Morello (2003, p.133) señalan que la salud de los adolescentes es crucial “para el progreso social, económico y político de todos los países y territorios de las Américas”. Asimismo, mencionan que en 1999, la Comisión Económica para América Latina estimó que los individuos entre 10 y 19 años de edad conformaban el 21% de la región. Por su parte, en cuestión de educación el analfabetismo en mayores de 15 años ha disminuido. Otro dato interesante que incluye el mismo autor refiere al abandono escolar, donde el 80% de alumnos que completan 10 años de estudio conforman familias de alto ingreso, en contraparte con el 18% que pertenecen a familias de estratos bajos.

Los adolescentes, dentro de su inestabilidad por los importantes cambios fisiológicos y psíquicos constantes, suelen disminuir su motivación intrínseca hacia la escuela (Fend en García, 2004). Por otro lado, Howard y Gil (en García, 2004) señalan que los adolescentes pueden tomar conciencia de los conceptos de gobierno y democracia en el proceso de escolarización.

Castañeda (1996) menciona que los jóvenes parecen anclarse en el presente más que proyectarse hacia el futuro, lo cual reedita en el desvanecimiento de un proyecto de vida que pueda ser promovido por la escuela. Dicha situación se acentúa con el interés institucional enfocado principalmente en los rendimientos académicos por encima de los intereses particulares de los adolescentes.

Es verdad que la escuela no es el único que lugar donde el adolescente puede aprender, ya que otros espacios y grupos sociales, en especial el grupo de pares, constituyen medios importantes en la enseñanza de los jóvenes. No obstante, el grupo de pares suele formarse también en la escuela, creando un sentido de pertenencia a él, y en ocasiones también al centro escolar. Sin embargo, el adolescente se construye una realidad compuesta por conocimientos, valores y actitudes que frecuentemente difiere con los supuestos y propuestas de la cultura escolar, y cuya significación que hacen está evaluada por profesionales académicos, instituciones e incluso los padres de familia (Weiss et al., 2004).

Estas evaluaciones suelen estar encaminadas a la conformación posterior del adolescente en adulto, a un adulto exitoso en la sociedad (Duarte, 2002) colocando el lugar del adolescente como un estado inacabado y en tránsito preparatorio hacia el deber ser.

En el periodo de la adolescencia, los jóvenes atraviesan por una necesidad particular de reconocimiento, de fijarse su autonomía y su capacidad individual. La identificación con los pares es mucho más marcada que en la infancia ya que se busca diferenciarse e independizarse de los padres. Esto a su vez, llega a generar una ruptura con las figuras de autoridad de las escuelas, dada su relación con las figuras paternas. Es así, que la escuela ejerce una fuerte influencia sobre las conductas adaptadas y antisociales en el adolescente al igual que en sus relaciones sociales (Otero- López en García, 2004).

En la escuela, también se dan nuevas relaciones con otras figuras de autoridad social, y en la etapa adolescente se concreta su orientación hacia ellas (García, 2004). La actitud del adolescente frente a la autoridad escolar es un factor decisivo en la explicación de la violencia en centros escolares (Jiménez, Musitu & Murgui, 2005). Sin embargo, una actitud negativa muchas veces responde a la imposición arbitraria de las normas y la falta de sentido que el adolescente percibe. En el mismo sentido, la configuración que se haga de las autoridades durante la adolescencia influirá en la orientación hacia otros sistemas institucionales (Emler & Reicher en García, 2004).

Duarte (2002) plantea que los jóvenes presentan nuevas formas de socializar, promoviendo cambios culturales y nuevas formas de conocimiento y de solución de problemas. Paradójicamente, también recrean un aislamiento que los orilla a distintas formas de vincularse con el mundo. Finalmente, es el adolescente quien otorga o no sentido al centro escolar y a los aprendizajes ahí planteados (Weiss et al., 2008).

2.5 La escuela y el contexto social

La estructura de la sociedad actual obliga a la escuela a fungir como socializadora en conjunto con la familia, el grupo de pares, el entorno o comunidad e incluso los medios de comunicación, por lo cual la escuela interactúa con estas instancias en el marco de su realidad social y la distorsión de valores que existe (Esperanza, 2001).

La escuela constituye un lugar pensado desde mucho tiempo atrás. Hay quien afirma que se encuentra en permanente crisis, pues los papeles y las funciones están en constante cambio (Bosch, 2003). No obstante, se puede observar en otras investigaciones de diferentes regiones del mundo, que la escuela está sufriendo modificaciones no solo en su función y en su papel formativo y estructurante del educando, sino en la percepción que los alumnos tienen hacia ella. Esta situación se lee mayoritariamente a partir de estudios que revelan el ausentismo escolar, la deserción, la falta de interés, el bajo aprovechamiento que se traduce en no acreditar el curso, entre otros. Es evidente que ha habido cambios sustanciales en la forma de educar en las escuelas; cuando anteriormente existía la escuela tradicional basada en el método y el orden (Palacios, 1978), ahora predomina un clima en donde el alumno se resiste al saber y a su responsabilidad frente a la escuela.

Así también, el ritmo acelerado de la época actual promueve una cantidad avasallante de información a partir de la cual las personas construyen sus vidas pero que no se traduce necesariamente en un acceso al conocimiento. Por lo tanto, la escuela y sus docentes tienen la responsabilidad de sensibilizarse ante la influencia de los medios y la cultura que pueden poner en jaque la esencia de la educación, haciéndose valer de la técnica y los usos que de ella pueden hacerse (Bosch, 2003). Las tecnologías conforman cambios sustanciales en el entorno social y necesariamente en el entorno escolar. Hacer uso de técnicas y herramientas informáticas permite una resignificación de la entidad educativa, a

sabiendas que la actualización y transformación es constante, y a sabiendas que los jóvenes cada vez tienen un mayor acceso a la información.

Económicamente, hay quienes afirman que el nivel de ingreso de un país se determina en buena medida por el nivel de conocimientos y de aptitudes con los que cuenta una población para resolver problemas y generar impacto en el área de innovación a nivel social. Es así, que la educación recibida en la escuela sigue manteniendo una trascendencia tal, que la continua supervisión y mejora de sus contenidos de acuerdo con el contexto social se vuelven necesarias como parte de un proceso de desarrollo. No obstante, no se trata de una educación absoluta e imponente, sino una educación entretejida por todos sus actores que hagan de la crisis mencionada en un principio, una oportunidad para proponer ajustes oportunos, constructivos y provechosos.

La calidad en la enseñanza reclama mejoría y un ajuste a las necesidades sociales cambiantes, particularmente en México. El ideal radicaría en la capacidad de abordar una perspectiva de la realidad como construcción colectiva en donde se obtenga provecho de la vida social, se traten temas relativos a la condición humana y se dé lugar a procedimientos inventados y renovados (Palacios, 1978). De esta manera, la escuela se resignificaría en el marco de los acontecimientos, necesidades y demandas cambiantes, y en conjunto con la contribución activa de sus actores, acercándose más a la situación real y a las vivencias que los adolescentes experimenten, de forma que se influya en sus percepciones, en sus expectativas y en los factores que los induzcan a generar un interés hacia la escuela y a formar un vínculo con ella, así como en las actitudes, comportamientos y desempeño que tengan en dicho recinto.

2.6 Expectativas escolares y motivación

La escuela, como se ha visto, engloba numerosas cuestiones de formación del individuo. Implica una interacción bidireccional y recíproca en donde las partes implicadas (alumnos, autoridades, docentes y escuela como institución social) construyen una participación activa. Esto significa que los alumnos, quienes son los principales “receptores”, se vean involucrados, se sientan parte y conformen a la comunidad escolar desde su propia actividad, aportación e interés, por lo cual es importante acuñar lo relativo a la motivación escolar, ya que implica ciertos elementos que instan al alumno a sentirse orillado a asistir a la escuela; de alguna manera, el que se perciba acogido por ella, el que encuentre opciones llamativas y el que tenga expectativas (mismas que estarán influenciadas por su autoeficacia), promoverá su deseo de asistir. Cabe resaltar, que las expectativas generadas en torno a la escuela generan motivación para asistir a ella, y a su vez, las expectativas implican motivos. En el mismo tenor, Hernández (2001, p.21) menciona que los intereses se explican a partir de los procesos cognitivos formados por los pensamientos que las personas construyen en interacción con sus experiencias; por lo tanto, el individuo, procesa cognitivamente la información recibida de sus actividades y experiencias, “lo que le lleva a tres determinantes cognoscitivos: las aptitudes percibidas; la anticipación del éxito esperado por su participación en la actividad; y la satisfacción anticipada al emprender una determinada actividad ocupacional”. De este modo, expectativas, intereses, autoeficacia y motivación, presentan una relación entre ellos, aunque no sean causales, sino que se influyen recíprocamente. El apego escolar y el rendimiento académico son otras variables que también suelen estar relacionadas.

Por otro lado, los estudiantes acuden a la escuela con diferentes competencias cognoscitivas, conocimientos previos, diferentes percepciones y concepciones sobre el aprendizaje y los requisitos de la institución escolar (Rosario et al., 2005), así como diversas aspiraciones, motivaciones, valoraciones y actitudes sobre lo que espera y desea obtener al asistir a la escuela. Por lo tanto, implicar al estudiante en la participación de una organización, en este caso, la escuela, así

como generar un clima escolar positivo donde se estimule su potencial, favorece su desarrollo, su inclusión, su creatividad y la formación de expectativas positivas.

La escuela conlleva un ideal en su lugar en la sociedad, dadas las concepciones que se han desarrollado en relación a ella durante su desarrollo histórico. En la cultura ocupa un lugar preponderante para otorgarle a sus miembros un rol social, o para dotarlos de habilidades y competencias que se ajusten a las demandas sociales. Es por ello que muchas veces la escuela se percibe como la vía de preparación para el futuro. No obstante, existen opiniones encontradas, u otras razones para asistir a la escuela que no solamente obedecen a criterios de ajuste social. En este sentido, la escuela puede desarrollar determinado grado de compromiso hacia ella, dependiendo en buena medida de lo que de ella se espera y de lo que es capaz de ofrecer al estudiante, en particular en la adolescencia en donde ya se ha desarrollado el pensamiento abstracto y existe otro tipo de interpretación de la realidad. Entonces, las expectativas escolares de los alumnos se refieren a lo que esperan de la escuela, a las actitudes que tienen hacia ella y a su valoración, así como las metas de aprendizaje, que en ocasiones proporcionan los motivos suficientes para enfocarse en objetivos específicos que establezcan un propósito de vida, y a su vez, un sentido. Igualmente, Alonso (1984) indica que el esfuerzo por aprender depende, entre otros factores, de las expectativas de conseguir las consecuencias buscadas. A su vez, las expectativas de los padres de que sus hijos asistan a la escuela están en relación con los conocimientos y capacidades que puedan adquirir en ella para resolver los problemas de la vida adulta (Miras, 1990). Entonces, es que la escuela debe generar un vínculo del alumno hacia ella de manera que lo haga sentir en un entorno seguro, capaz de ofrecerle propuestas de su interés y en donde obtenga un papel activo que estimule sus capacidades y habilidades, de modo que se pueda encaminar a la acción con beneficios para el largo plazo. Con ello, es posible que las expectativas sobre la escuela promuevan un apego hacia ella.

Quienes asisten a la escuela dedican una gran parte de su tiempo a ese medio, por lo cual, sus propias representaciones, percepciones, asignaciones

significantes y construcciones irán constituyendo el ambiente de la escuela en la que se encuentren, lo enriquecerán y de este modo fortalecerán el grado de implicación del alumno. Giraldo y Mera (2000, p.23) apuntan que un “ambiente escolar agradable, amplio, comprensivo y estimulante, [...] favorece al estudiante la motivación, la cultura y la socialización”. Asimismo, asocian al rendimiento escolar con los intereses del estudiante. Por su parte, para Abramovay y Castro (como se citó en Abramovay, 2005, p.839) “una escuela amplia, organizada, equipada y limpia” favorece el ambiente y la motivación entre sus miembros, así como el desarrollo de su aprendizaje y potencial. Sin embargo, Abramovay (2005) indica respecto a las expectativas relacionadas con el aprendizaje, el comportamiento y las relaciones sociales, que los mecanismos de exclusión y selección social propios de las escuelas no logran responder a ellas. Es entonces, que tomar en cuenta los afectos y las necesidades de los alumnos puede hacerlos sentir atendidos y por lo tanto se promueve su interacción en el grupo, logrando que germine el sentido de pertenencia. “Nuestras organizaciones de la experiencia [...] se forman en la interfaz entre la expresión afectiva y el ambiente que proporciona cuidados” (Buirski & Haglund como se citó en Sassenfeld, 2010, p.7).

La importancia que se le da a la escuela obedece a diversas situaciones como las ya planteadas; no obstante, el asistir puede deberse a esos y otros factores. Para la presente investigación, son particularmente relevantes los siguientes:

Deseos de superación.- donde se incluyen nuevos estilos de vida, el proyecto de vida de los adolescentes, la búsqueda de éxito y oportunidades sociales (Miranda, 1995). La enseñanza puede parecer como desafiante y significar un reto para el estudiante. De la misma manera, se espera que las escuelas ofrezcan metas educacionales a sus alumnos traducidas como oportunidad de progreso. En el estudio de Guerra (2000, p.11), alumnos de bachillerato reconocieron que desarrollaron actitudes personales y conocimientos disciplinarios; en palabras de uno de los alumnos “ayuda a ascender”.

Gusto por el estudio.- Evaluar y valorar los conocimientos obtenidos en la escuela. Tiene relación con la motivación por aprender que puede depender, según Alonso (1984), de: a) las consecuencias positivas; b) las expectativas de conseguir las consecuencias buscadas; c) los conocimientos y estrategias de autorregulación del aprendizaje; y d) el costo o consecuencias negativas. En este sentido, el aprendizaje cobra un lugar importante, donde los conocimientos, habilidades y actitudes son los principales elementos adquiridos, y donde además se pueden obtener aptitudes que influyan en el rendimiento académico. Asimismo, el gusto por el estudio se liga a los hábitos y estrategias empleadas para aprovechar la enseñanza en la escuela. López (1996) menciona que el tiempo dedicado al estudio muestra su interés y su compromiso de logro.

Conocer gente.- La escuela representa un espacio sociocultural factible de suscitar altos niveles de cohesión, apoyo y desarrollo de relaciones positivas (Arancibia, 1991), aunque ello no significa que no pueda ocurrir lo contrario. Es aquí donde se forman los grupos de pares que comparten características, intereses y actitudes que a su vez reafirman, modifican o simplemente influyen en la identidad en construcción del adolescente. Sin embargo, los coetáneos pueden también ser un factor de riesgo para ciertos comportamientos como el abuso de sustancias y las conductas disruptivas (Rojas-Guiot, Fleiz, Medina-Mora, Morón & Doménech, 1999). El clima escolar también influye en la sociabilidad de los alumnos y su disposición por conocer gente. Algunos reconocen a la escuela como “un espacio de vida juvenil” (Guerra, 2000, p.11).

Obligación.- Se habla también de adoptar una actitud positiva frente a la escuela y el aprendizaje para no percibirla como una obligación (González, Guerra, Díaz & Aréllanez, 1999). Muchas veces la escuela es un lugar poco agradable para los alumnos. Asimismo, indica un desenganche de las actividades escolares dado que la iniciativa de asistir no proviene del estudiante, lo cual incluso, puede orillar al abandono escolar (González, 2006). Significa también un bajo compromiso y poca responsabilidad con la escuela, así como la percepción de que la escuela es un lugar ajeno.

Preferir estar en la escuela que en casa.- El estudiante aprende en la escuela cosas que no obtiene en su casa. La escuela mantiene un lugar decisivo como espacio social en el que se puede trascender, en el que existe la posibilidad de cambio y de actuación frente a la sociedad (Miranda, 1995). En un estudio de Guerra et al. (1999, p.11), alumnos de bachillerato comentaron que en la escuela encontraban “la libertad de hacer de todo”, además de que significa una convivencia alterna a la familiar.

Tener una profesión.- Está en relación con las competencias sociales que a su vez se vinculan con la salud mental, la prevención de la inadaptación social y el desarrollo de relaciones interpersonales satisfactorias (Sánchez, Rivas & Torres, 2006); en el campo escolar se promueve el desarrollo social y personal del alumno (Coll en Sánchez et al., 2006). Delhi (como se citó en González, 2006, p.5), habla del alumno competitivo que desea “convertirse en el trabajador habilidoso y conocedor con capacidad y flexibilidad para ajustarse a un futuro rápidamente cambiante y cada vez más tecnológico”.

Por otro lado, si bien el estudiante encuentra razones para asistir a la escuela, también puede incurrir en el ausentismo escolar; diversas pueden ser las motivaciones para que el alumno se sienta atraído a la escuela, pero también puede existir objeción para acudir o permanecer en ella. Asimismo, se relaciona tal ausentismo con las conductas antisociales. González (2006, p.4) señala que bajas calificaciones, expectativas educativas bajas, repetición de curso temprana, problemas de disciplina, etc., “predicen futuras dificultades en las escuelas, tales como absentismo y saltarse clases, desenganche de las actividades escolares y, abandono”. Ralisback (como se citó en González, 2006, p.8) considera que “en las escuelas que hay confianza, cuidado y apoyo hay mayor asistencia, mayor rendimiento y menor proporción de expulsiones”. Reid (en López, 1996) destaca la importancia que tiene la interacción de la familia y los factores sociales con los asuntos escolares.

En algunos estudios europeos (Rodrigo et al., 2004), se señala que la satisfacción con la escuela comienza a disminuir con la edad; los estudiantes que no se implican con la vida escolar y se sienten menos apoyados por sus profesores son los que tienen menor bienestar físico y psicológico y tienden al consumo de tabaco y alcohol. Para los alumnos, es importante establecer vínculos y relaciones cercanas con las personas con quienes convive en la escuela. Asimismo, al comprometerse con las normas prosociales y los valores de la escuela se pueden construir lazos fuertes en ella, impidiendo de este modo que se desencadenen conductas problemáticas como el uso de sustancias. El vínculo hacia la escuela debe promoverse por parte de los padres de familia y educadores (Karcher & Lee, 2002). Por otro lado, el vínculo también está basado en el contacto y el cuidado. Cabe mencionar, que los alumnos con apego seguro muestran mejores habilidades cognoscitivas en cuanto a memoria y razonamiento (Van Ljzendoorn en Moreno & Cubero, 2010) y por lo tanto, su rendimiento es mayor, facilitando la vinculación escolar.

Para Blum (2005), existen ciertas características escolares que ayudan al buen aprovechamiento y al vínculo con la escuela:

- 1) Altos estándares académicos y el adecuado apoyo de los maestros.
- 2) Un entorno donde las relaciones entre adultos y jóvenes son propositivas y de respeto.
- 3) Un ambiente seguro física y emocionalmente.

Asimismo, es importante el tema de la motivación y su debida estimulación por parte de profesores y padres de familia, dado que la baja motivación escolar suele ser un factor de riesgo para diversas conductas problemáticas como delincuencia y consumo de drogas (Catalano & Hawkins, 1996). Se ha encontrado que el interés en la escuela disminuye a partir de los 10 años (Fend en García, 2004), por lo que se vuelve importante generar en el espacio escolar una relación significativa del aprendizaje con el trabajo real y las actividades profesionales para motivar dicho aprendizaje.

En la escuela las actividades generalmente son planificadas, estructuradas y diseñadas en función de objetivos; sin embargo, las actividades suelen ser menos gratificantes y distantes de los intereses del alumno (del Valle & Usategui, 2005). Asimismo, la desmotivación de los alumnos en el aula, dificulta la labor del profesorado (Álvarez-Álvarez, 2005). Sin embargo, existen propuestas que incluyen a la práctica del juego como una manera significativa para aprender, dado que implica la movilidad, la curiosidad, la creación, la imaginación, la expresión y el intercambio, al igual que promueven la socialización, la competencia y las conductas prosociales. Armar juego muchas veces es armar realidad (Hannaford, 2009). Cava y Musitu (2002) señalan que encontrar elementos de identificación en el trabajo didáctico de la escuela puede favorecer la motivación del alumno. Estos elementos pueden generar expectativas escolares positivas en el educando, fomentando un vínculo positivo con la escuela de manera que funja como factor protector de conductas problemáticas. La escuela representa un escenario dinámico y vital para el alumno que puede permitirle construir lo propio y puede motivarle a la indagación y al descubrimiento para la construcción de nuevos horizontes de conocimiento. Por ello, integrar el conocimiento con la realidad permite al alumno significar el primero y redimensionar la segunda, lo que su vez influye en el valor de la experiencia y la práctica, importantes en la formación de intereses y expectativas. Igualmente, una interacción *con* la escuela, además de *en* la escuela se vuelve oportuno para sacar provecho de lo que ahí se suscita. De esta forma, plantearse objetivos compartidos puede favorecer el aprendizaje y fortalecer el compromiso con la escuela, así como incrementar las expectativas escolares positivas.

Por otro lado, el conocimiento de las propias capacidades dentro del campo de la metacognición es una cuestión relevante para la motivación de los alumnos y sus expectativas, en particular, en relación con la superación y el gusto por el estudio. Dicha metacognición es empleada para referirse al conocimiento del conocimiento y que incluye principalmente a la persona, la dificultad de la tarea, las estrategias y el control en la ejecución (Ugartetxea, 2002). Responde a las preguntas qué se

conoce y cómo se conoce, cuáles son las demandas de la tarea, las condiciones del ambiente, la situación personal e histórica del sujeto y al empleo adecuado de estrategias. De la misma manera, cabe destacar la importancia de la comparación con compañeros para validar su propia actividad. Se trata de conocer sobre el propio conocimiento, de manera que se puedan regular sus procesos de control y regulación, el aprendizaje e incluso la modificabilidad cognoscitiva (Ugartetxea, 2002).

Para explicar la relación entre metacognición y motivación, Ugartetxea (2002) se vale del fenómeno de la atribución, que se refiere a la inferencia sobre lo que ocasiona cierta situación de manera que ejerce influencia sobre la conducta y el aprendizaje, y a partir de la cual establece expectativas y conceptos en relación a una actuación. Martínez et al. (1992) señalan a la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte como causas de éxito y fracaso. A su vez, las expectativas son referidas como reacciones cognoscitivas que median entre las actuaciones de las atribuciones causales sobre la conducta, pero que también son influidas por las atribuciones, afectando a la conducta motivada y por ende, a la realización académica (Martínez et al., 1992).

Martínez et al. (1992) mencionan el modelo de Weiner que apunta que la motivación para aprender por parte de los estudiantes será más alta si las atribuciones sobre el éxito y fracaso escolar se inclinan hacia causas controlables, como el esfuerzo, por encima de factores con poco o nulo control, como la suerte. A su vez, el modelo atribucional insta a que el alumno reconozca que su éxito se debe a su esfuerzo para incrementar la motivación. Asimismo, Martínez et al. (1992) encontraron una relación significativa entre las atribuciones a la capacidad y al esfuerzo del alumno y sus expectativas de rendimiento.

Asimismo, las experiencias de eficacia iniciales (autoeficacia) juegan un papel importante en la motivación y las expectativas del alumno, de manera que ejerza responsabilidad sobre su actuación y aprendizaje y pueda percatarse de la eficacia resultante de su acción (Ugartetxea, 2002). Se centra primero en la familia

y más adelante los compañeros asumen un papel importante, dado que en la escuela continuamente se está en comparación con el rendimiento de los demás. Allí, el estudiante comienza a experimentar sus primeros éxitos y fracasos, aprende a poner a prueba sus capacidades, a esforzarse al máximo en tareas específicas y coordinadas conforme a las expectativas de la sociedad y el mercado demandante (Peralbo & Simón, 1986). Es por ello, que en la escuela se dan oportunidades para alcanzar logros sociales (García, 2004). Bandura (1974) señala que la escuela propone un medio idóneo para el sentido de la autoeficacia, y abre espacios para dar lugar a nuevos conocimientos. A su vez, se evalúan áreas del comportamiento y se da la pauta evaluativa del sujeto. El sentido de autoeficacia implica representar simbólicamente consecuencias futuras para influir en el curso de acción, ya que las consecuencias positivas facilitan la retención y motivan a repetir una conducta que supone un alto valor para el sujeto. De forma similar, interviene en la formación de expectativas. En este sentido, es que las expectativas escolares debieran ser cubiertas positivamente. Así, Ugartetxea (2002, p.4) explica que “en la medida en que el alumno se vea capaz de controlar las variables del rendimiento se atreverá a realizar una actividad cognitiva”. De este modo, la escuela puede tomar ventaja de la metacognición y la autoeficacia para alentar a los alumnos a percatarse de la capacidad de ejecución que poseen y de que ésta es generada y manipulada por ellos mismos, para incitarlos a la acción (enfocado a los términos académicos). En el mismo sentido, hacerles saber sobre lo que saben y pueden hacer, promueve sus expectativas desde una perspectiva ajustada de la realidad, inclinándose hacia la consecución de la meta por encima de la evitación del fracaso. No obstante, sería útil incitarlos a una acción enfocada para que descubran sus capacidades, ya que muchas veces no están al tanto de lo que pueden llegar a realizar, pudiendo sacar provecho de ello. Asimismo, el conocimiento de los docentes sobre las posibilidades del alumno permite orientar la tarea y obtener mejores respuestas. Por lo tanto, se trata de una participación coactiva entre estudiantes y docentes, en donde estos últimos favorezcan un ambiente de trabajo desde el reconocimiento del alumno y fomentando que éste se dé cuenta de sí, para que así también el alumno pueda

valorarse y realizar atribuciones, mejoras o ajustes a su actividad, así como favorecer sus expectativas escolares.

Empero, puede haber dificultad en las metas a alcanzar, en tanto que puede haber discrepancia entre la dificultad de la tarea y la propia capacidad percibida, generando insatisfacciones. En este sentido, la capacidad del alumno adolescente en interacción con los factores situacionales, lo colocará en una recreación frente a la institución frente a la que se encuentre para darle significado y asumirla, si ésta es compatible con sus mecanismos cognoscitivos, psíquicos y sociales. Es así, que tal capacidad autorreferente de eficacia propicia asimismo, un compromiso o una disposición de asumir responsabilidad con la institución escolar (Peralbo & Simón, 1986), o por el contrario, provoque un rechazo hacia ella, de la misma manera que influirá en las expectativas generadas sobre dicha institución.

Las expectativas escolares de los estudiantes se encuentran en relación con factores como la motivación, la autoeficacia, los intereses, el apego escolar y el rendimiento académico, entre otros, que en conjunto conforman elementos importantes en el desarrollo y desempeño del estudiante dentro del recinto escolar, pero indirectamente fuera de él, de manera que, en consecuencia, las expectativas pueden influir en la conducta o tener relación con ella.

Capítulo 3. Conducta Antisocial

Existe cierta ambigüedad para definir al término de conducta antisocial, aunque se presentan algunas consideraciones como la edad, el sexo, la condición social, la severidad de los actos y preponderantemente el contexto sociocultural para acotarlo. Cabe señalar que los juicios subjetivos sobre lo correcto e incorrecto en la sociedad suelen surgir cuando se aborda dicho término. No obstante, la literatura coincide en que se refiere a la violación de los derechos de los demás y a las normas sociales apropiadas a la edad que rigen la vida colectiva; implica infringir reglas y expectativas sociales. Asimismo, una conducta antisocial causa un perjuicio al entorno, donde se incluye el lastimar a otros, a sus posesiones o propiedades (de la Peña, 2010). Otra definición en el campo de la clínica responde a las pautas persistentes de conducta emocional negativa (Loeber, 1991) que a su vez indican el deterioro significativo en el funcionamiento diario del individuo. La Asociación Psiquiátrica Americana (APA) aborda paralelamente al término “desórdenes de las conductas” como un patrón persistente de conducta con alteraciones en el funcionamiento normal. Algunos desórdenes *a posteriori* relacionados con estas conductas son la personalidad antisocial y el uso de sustancias. Por otra parte y no menos relevante, se encuentra el aspecto jurídico que se refiere a las conductas delictivas como los actos que las leyes de una sociedad prohíben, y las cuales están en función de la edad, el espacio geográfico y la cultura en que se encuentre dicha sociedad (de la Peña, 2010). Es útil señalar que las conductas sociales están en relación con ordenamientos éticos que se establece el individuo influido por los convenios de una cultura, haciendo el reconocimiento de los derechos de los demás (Recio, 1999). Entra en juego un respeto por la ley, por lo prohibido.

La conducta antisocial es multicausal. Los factores que influyen en los comportamientos problemáticos se encuentran alrededor de amplios dominios causales que van desde la biología y la genética hasta la cultura y la sociedad

(Dodge en Palacios & Andrade, 2008), al grado de convertirse en un problema global. Existen variables socio-ambientales y de personalidad que influyen en la adquisición, desarrollo y mantenimiento de la conducta antisocial. Garaigordobil (2005, p.198) refiere a la conducta antisocial como la que “infringe reglas sociales y/o sea una acción contra los demás [...], como conductas de transgresión de normas sociales en relación con la edad”. Dentro de las características de la conducta antisocial se encuentran: la frecuencia, la intensidad, la gravedad, la duración, el significado, la topografía y la cronificación (de la Peña, 2010).

Diversos estudios señalan a la agresividad, a los prejuicios étnicos, a la falta de autocontrol, a la empatía, al autoconcepto, a la autoestima y a la impulsividad como variables de la personalidad relacionadas con la conducta antisocial. La disposición a demorar gratificaciones es otra variable que también entra en juego (Garaigordobil, 2005). Otras manifestaciones de la conducta antisocial incluyen delitos sexuales, consumo de drogas, ataques, homicidios, suicidios, etc.

Dicha conducta se aprende desde edades muy tempranas, ya sea mediante la observación o el involucramiento en eventos de tipo antisocial (Patterson, Reid & Dishion, 1992), siendo la adolescencia un periodo particularmente crucial en el que se incrementa la posibilidad de aprender normas desviadas (Oetting & Donnermeyer en Juárez et al., 1998). De esta manera, el aprendizaje resulta fundamental a la hora de configurarse el comportamiento antisocial.

Asimismo, es una problemática que surge por la combinación de diversos factores, entre los que se encuentran la conducta turbulenta en la escuela y los problemas familiares, que hace a los individuos más vulnerables (Quiroz, 2006). Diversos autores han señalado que las personalidades antisociales se desarrollan en ambientes en los que se dan el abuso infantil, los problemas económicos, la humillación, el castigo físico sistemático o las rupturas familiares. Loeber y Stouthamer (1986), refieren que las interacciones entre los miembros de la familia proporcionan oportunidades para que el niño o el adolescente adquiera o inhiba patrones de conducta antisocial. Entonces, el rechazo de los padres y de los

hermanos, así como el ambiente familiar violento constituyen factores que frecuentemente se asocian con la aparición de conducta antisocial en los adolescentes (Quiroz, 2006). No obstante, el enfrentarse a ambientes hostiles no es determinante para desencadenar una conducta problemática (Alvarado & Cruz, 2004).

Empero, cabe señalar que con los encuentros intersubjetivos que toman lugar y forma de manera significativa en los contextos familiares y escolares, se elaboran los modos de estar y ser en el mundo; es por eso que en ellos se encuentran elementos importantes que influyen en el modo de comportarse y relacionarse con otros. Asimismo, las normas establecidas en distintos contextos sociales que incluyen a la familia y a la escuela pueden verse traspasadas dando lugar a las conductas antisociales; es decir, sucede el quebrantamiento serio de las normas en el hogar y la escuela (de la Peña, 2010), dejando ver que estos límites se han vuelto frágiles e insuficientes.

De igual manera, la falta de compromiso de los hijos hacia las normas y valores familiares, en conjunto con la incompetencia académica, ponen en riesgo al joven de involucrarse con grupos de pares que presenten comportamientos inapropiados. A su vez, el rechazo de los pares también tiene relación con las conductas antisociales (Patterson et al., 1992) especialmente en la etapa adolescente. En dicha etapa, Farrington (2005) señala a los trastornos de conducta, impulsividad, robo, vandalismo, resistencia a la autoridad, agresiones físicas y/o psicológicas, maltrato entre iguales, huida de casa, absentismo escolar, crueldad hacia los animales, etc., como indicadores del comportamiento antisocial (en Justicia et al., 2006). El estudio realizado por Luengo, Otero, Romero, Gómez-Fraguela y Tavares-Filho, (1999) elaboraron una escala para evaluar la conducta antisocial a nivel transcultural en donde se incluyeron las siguientes escalas: vandalismo, robo, agresión y drogas.

3.1 Perspectivas, teorías y modelos sobre la conducta antisocial

Existen diferentes enfoques para explicar a la conducta antisocial. A continuación, se describen brevemente los principales encontrados en la literatura.

Perspectiva sociológica.

Para explicar las conductas antisociales se parte del concepto general de desviación que apunta a la violación de normas sociales, las cuales, por un lado, señalan a un comportamiento mayoritario, normal y/o frecuente dentro de un sistema sociocultural particular, y por el otro, refiere a lo apropiado y permitido desde la evaluación social dentro del relativismo cultural y situacional (de la Peña, 2010). La desviación se determina en relación con la audiencia, que consiste en el grupo que reaccionará ante la conducta, con la situación y con el actor, cuyas características influirán en la evaluación y tolerancia de su comportamiento por parte de otros (de la Peña, 2010). Asimismo, es de destacarse que dentro de un mismo sistema que considera como desviadas a ciertas conductas, puede no serlo para algunos de los subsistemas que lo componen.

Por otro lado, se encuentra el concepto de anomia social. Durkheim lo desarrolló como una falta de normas que forma parte de las características de la estructura social por los cambios bruscos que impiden fijar límites (Alvarado & Cruz, 2004). Por su parte, Maclver (en Alvarado & Cruz, 2004) refiere que los impulsos del estado de ánimo de la persona predominan sobre su moral desarraigándolo del grupo.

Perspectiva clínica.

Fue en 1835 cuando se hicieron los primeros intentos por describir a la personalidad antisocial llamándola “locura moral” (Pritchard como se citó en Alvarado & Cruz, 2004, p.48). Para la psicopatología existen trastornos relacionados con la conducta antisocial, dentro de los que destacan el trastorno disocial, el negativista-desafiante como parte de los comportamientos antinormativos, y el trastorno antisocial de la personalidad, los cuales perjudican

significativamente las actividades sociales, académicas y laborales de la persona. El trastorno disocial incluye actos como el robo, agresión, empleo de armas, daño a la propiedad y conductas que trasgreden las normas asignadas por padres y profesores; el negativista-desafiante considera, entre otros, a la persistencia de discusiones con adultos y el mostrarse iracundo, colérico y vengativo; mientras que el trastorno antisocial de la personalidad se caracteriza por la violación de los derechos de los demás, el fracaso en la adaptación a normas sociales y legales, manifestaciones de irritabilidad, agresión y peleas físicas, principalmente (de la Peña, 2010).

La conducta antisocial se ha relacionado con el concepto de psicopatía, que surge dentro de la psiquiatría como entidad nosológica, la cual se deriva de una aparente falla en la psique humana (Kazdin, 1988); sin embargo, no todas las personas que han cometido este tipo de conductas tienen alguna alteración psiquiátrica, de tal manera que aquellos que padecen algún desorden de la conducta no necesariamente realizan alguna conducta antisocial, así como aquellos que las cometen no siempre presentan algún trastorno. Empero, según la APA, las conductas antisociales son síntomas de otros trastornos que se presentan en cualquier etapa.

Perspectiva legal.

Se apoya de los términos delito y delincuente, donde el primero es aquel que viola la ley penal de una sociedad, y el segundo el que comete dicho acto. Es de aclarar que las cuestiones sociales y culturales nuevamente influyen en esta perspectiva al ir sufriendo modificaciones a través del tiempo de acuerdo con los valores del momento y la comunidad. Así también, existe otro concepto llamado “delincuencia juvenil” que va ligado al de “responsabilidad penal” establecida a partir de la edad y que varía de país a país, por lo que ha influido en el estudio de las conductas antisociales (de la Peña, 2010).

Perspectiva biológica.

Por otro lado, las conductas antisociales se encuentran en estrecha relación con los impulsos o instintos que obedecen frecuentemente a las exigencias de la supervivencia. De tal manera que la cuestión biológica tiene su importante aportación al tema en cuestión. Para muchos autores, la agresividad es un componente relevante cuando se trata a la conducta antisocial. Implica elementos de protección y mecanismos de defensa; no obstante, la socialización inhibe comportamientos agresivos para conseguir una adaptación en términos sociales, de manera que los comportamientos agresivos, más allá de ser mecanismos de adaptación, se tornan desadaptativos socialmente (Ruiz, 2009). El término agresividad conlleva una falta de respeto y una intencionalidad de daño. Por otro lado, estas conductas pueden deberse a la genética, a factores ambientales, e incluso, a disfunciones a nivel cerebral y su relación con la serotonina (Ruiz, 2009).

Dentro de los enfoques que estudian y abordan a la conducta antisocial, existe una cantidad importante de teorías y modelos integradores que buscan explicar la aparición y el mantenimiento de dicha conducta, como se verá a continuación, poniendo especial énfasis en los psicosociales.

Teoría Social Cognoscitiva: Bandura habla sobre el aprendizaje social, el cual se da a partir de la observación y la imitación de modelos o referentes, destacándose que la probabilidad de reproducir la conducta "estará en función de las consecuencias observadas en la conducta modelo" (Ruiz, 2009, p.17). La identificación con padres o con iguales es parte de este aprendizaje. Bandura explica que la influencia familiar, las influencias subculturales y el modelado simbólico (modelos de imágenes, palabras y acciones mediante la comunicación social) son importantes para explicar a la conducta agresiva. La cognición también influye con los valores, las actitudes y las atribuciones. Posteriormente, Bandura extiende su teoría explicando la interacción de factores ambientales y

características cognoscitivas del individuo, haciendo mención del término autoeficacia para señalar cómo el individuo percibe su capacidad de actuar (de la Peña, 2010).

Teoría de Asociación Diferencial: en ella, Sütherland y Cressey señalan que en la interacción con otros y según el ambiente en que se crece se da el aprendizaje de la conducta antisocial. La intercomunicación juega un papel importante, mediante “la modulación de motivos, impulsos, razones y actitudes” (en de la Peña, 2010, p.49).

Teoría de la Acción Razonada: de ella se deriva el concepto de la “percepción de normas sociales”. Considera a las consecuencias negativas y positivas que pueden tener las creencias y acciones más allá de los impulsos y motivos inconscientes, de manera que el cambio en una creencia puede suscitar un cambio de conducta (Fishbein & Ajzen, 2005).

Teoría Interaccional de Thornberry: para este autor, el deterioro en la familia y la escuela son cruciales en la formación de conductas delictivas, a la vez que dichos comportamientos afectan el apego a estos dos ámbitos. Por otro lado, señala que mientras más tarde se desarrolle un comportamiento antisocial, más probable es la adopción de una forma de vida convencional. Por el contrario, si aparece antes, su persistencia es más probable (de la Peña, 2010).

Teorías de la Socialización Deficiente: destaca que la familia, la escuela, la comunidad y las amistades influyen en la adquisición o evitación de conductas antisociales. A su vez, las desigualdades sociales pueden producir sentimientos de frustración e injusticia promoviendo el delito.

Teoría de las Subculturas: los grupos que conforman a las subculturas suelen rechazar la moralidad y normas que establece una mayoría. Los jóvenes de clase trabajadora, por ejemplo, al percibir a la clase media como difícilmente alcanzable, prefieren rechazarla, oponerse y afirmarse en las conductas antisociales (Cohen en de la Peña, 2010); es una forma de desadaptación por no encontrar referentes en otros grupos ni instituciones. De la Peña (2010, p.50) afirma que las

subculturas son una vía “a la ansiedad y frustración que se padece al no poder participar, por medios legítimos, de las expectativas que teóricamente a todos ofrece la sociedad”.

Teoría de la Desigualdad de Oportunidades: refiere a la desigualdad entre clases sociales, siendo la menos beneficiada la que se hace valer de medios ilegítimos para conseguir sus objetivos, aunque otros factores intervienen para que se adopte un rol antisocial (Cloward & Olin en de la Peña, 2010).

Teoría de la Personalidad Delictiva de Eysenck: considera a las conductas infractoras de estatutos sociales como “una derivación natural del hedonismo humano” (de la Peña, 2010, p.44) señalando la necesidad de aprender el comportamiento convencional. También menciona que el neuroticismo (inestabilidad emocional, preocupación y ansiedad) actúa como impulso (Navas & Muñoz, 2005), mientras que el psicoticismo (hostilidad, despreocupación, frialdad afectiva) conduce a la violación de normas sociales (de la Peña, 2010). La carga hereditaria y genética, en conjunto con los factores ambientales, también son relevantes en esta teoría.

Teoría Ecológica: incluye a las características individuales y del entorno para explicar las conductas antisociales en los adolescentes. Por lo tanto, "los procesos familiares coercitivos y la conducta problemática en el grupo de compañeros, contribuyen al surgimiento de la conducta antisocial" (Ruiz, 2009, p.21). Asimismo, menciona que la conducta antisocial en la adolescencia es producto de los cambios internos del individuo, del ambiente y del aprendizaje (Dishion en Ruiz, 2009). De igual manera, las características del individuo, las interacciones sociales y el contexto forman parte de esta teoría.

Teoría Evolucionista: el adolescente adopta conductas de riesgo para separarse del grupo familiar evitando la endogamia, de manera que tienen mayores probabilidades de sobrevivir aquellos con mayor disposición al peligro como una forma de selección natural y aumentando la selección sexual (Belsky, 1991).

Teoría del Desarrollo Moral y Cognoscitivo: influyen los procesos cognoscitivos personales, los valores y ética propios y características de la personalidad. Kohlberg y Piaget son los principales autores que abordan la moralidad y el grado de desarrollo que un individuo va adquiriendo a lo largo de su vida, de modo que la conformación de normas y leyes responde a tres momentos: 1) la etapa preconvencional solo persigue la evitación del castigo; 2) la etapa convencional que implica respeto a la autoridad y el obedecimiento del orden, y 3) la etapa postconvencional que toma en cuenta los derechos de los iguales y una elaboración más abstracta de la moralidad (de la Peña, 2010).

Modelo de Coerción de Patterson: Patterson et al. (1992) indica que los eventos que son aversivos y contingentes se consideran como antisociales, destacando la relevancia de la contingencia, dado que no todos los eventos aversivos son considerados antisociales. Estos pueden acontecer dentro de diversos entornos, como el familiar, escolar, en la relación de pares, etc., lo cual indica que dichos comportamientos están en relación con un otro; es decir, ocurren en la medida en que llegan a impactar a otro u otros individuos, ya sea en su conformidad física, en sus pertenencias, y en las estipulaciones y consensos de un grupo. No obstante, es importante señalar que lo que se conoce como conducta antisocial, igualmente debe ser establecido y acordado por las personas, de manera que ésta sea entendida por los padres, psicólogos y niños, por ejemplo (Patterson et al., 1992).

Modelo Evolutivo de la Conducta Antisocial: en él, Loeber (1991) propone el desarrollo secuencial de las conductas antisociales; si en la infancia se presentan este tipo de actos, una futura conducta antisocial es predecible. De manera que desde la crianza y socialización adecuada que promuevan los padres, se puede prevenir el comportamiento antisocial.

Modelo de Catalano y Hawkins: su Modelo de Desarrollo Social (1996) aborda los factores de protección y factores de riesgo para explicar a las conductas sociales y antisociales, de tal manera que aquellas familias en las que predomine un ambiente hostil y de formas antisociales será favorable para su desarrollo. Si la

familia practica valores prosociales, desencadenará los mismos comportamientos en sus miembros. Si esta situación ocurre en determinado contexto y momento, como en la niñez y en la escuela, puede favorecer aún más la aparición o prevención de una conducta antisocial. Las recompensas en la interacción con el entorno, juegan un papel importante en este modelo.

3.2 Factores asociados a la conducta antisocial

Aunque algunas conductas se explican por cuestiones biológicas o genéticas, el medio ambiente también influye de manera importante en el desarrollo de diferentes comportamientos, incluidos las antisociales. En estos últimos, la influencia de los pares suele ser una cuestión ambiental de peso en su desarrollo. No obstante, también hay situaciones que impiden o disminuyen la presencia de tales conductas, de tal manera que su presencia o ausencia está asociada a lo que en la literatura se denomina factores de riesgo y factores de protección.

Los factores de riesgo son precursores de ciertas conductas problemáticas y están asociados a un incremento en la probabilidad de que ocurran, incidiendo en la vulnerabilidad del individuo. Por su parte, los factores de protección aumentan la resistencia ante esta vulnerabilidad (Juárez et al., 1998) y permiten que la persona pueda superar los factores de riesgo.

La presencia de factores de riesgo durante la adolescencia puede producir que la frecuencia, intensidad y gravedad de las conductas antisociales se incremente (de la Peña, 2010), provocando que éstas se mantengan hasta la etapa adulta.

Tales factores se agrupan en tres áreas (Appalachia Educational Laboratory, 1999):

- Individuales: genética, personalidad, habilidades cognitivas, entre las que se pueden enumerar la impulsividad, la baja tolerancia a la frustración, baja autoestima, exposición a la violencia y al abuso, la incapacidad de regular emociones, el abuso de alcohol y drogas y la influencia de pares con conductas antisociales, entre otras.

- Familiares y del entorno social: historia familiar de conducta problemática, disciplina inconsistente, poca supervisión y monitoreo de los padres, poca unión con la familia, poco involucramiento de los padres en la escuela, enajenación social de la comunidad, etc.
- Relacionados con la escuela: fallas académicas, ausentismo en la escuela, no respetar las reglas, falta de apego a los maestros, conductas agresivas tempranas, ausencia de metas, desorganización escolar, rechazo a la escuela, mal monitoreo.

Ahora bien, los factores de protección inhiben o disminuyen la probabilidad del surgimiento y persistencia de las conductas antisociales, de manera que son el opuesto a los factores de riesgo dentro de un continuo (de la Peña, 2010). Es importante acotar que la presencia o ausencia de factores asociados no está en relación directa con la presencia o la ausencia de conductas antisociales.

Cabe señalar que la adolescencia es un proceso en donde se experimentan continuamente comportamientos antisociales que gradualmente desaparecen, razón que es importante tener en cuenta a la hora de estudiar dichas conductas y sus factores asociados.

3.3 Conductas antisociales y adolescencia

En la etapa adolescente se presenta una mayor posibilidad de aprender conductas desviadas, dado que el individuo se ve en la necesidad de adaptarse a su entorno afrontando desafíos internos y externos, situación ante la cual el adolescente no siempre cuenta con las capacidades suficientes, dando muchas veces como resultado comportamientos desviados (Stoff, Breiling & Maser, 2002).

En la adolescencia, los jóvenes se encuentran en una búsqueda, conformación y ajuste de su identidad, dado que está previamente moldeada por otras personas, principalmente los padres. En esta revaloración de la identidad que empieza a tener una mayor influencia externa sobre todo de los pares, el adolescente

constantemente se involucra en experiencias nuevas que pueden llegar a ser peligrosas y que pueden ser de índole antisocial. No obstante, en la mayoría de los casos, este tipo de comportamiento es situacional y temporal (Juárez et al., 1999). Sin embargo, existen casos en donde dicha conducta persiste llegando a agravarse en la etapa adulta, y cuyos orígenes se remontan a la infancia. En algunos casos, se ha encontrado que el comportamiento antisocial que se presenta en la infancia tiende a disminuir a medida que crece el niño, pero en otros, se mantiene si existe vulnerabilidad y factores de riesgo. En otros estudios, se ha encontrado que los 16 años son una edad donde despunta la delincuencia (Hirschi & Gottfredson en Ruiz, 2009).

Algunos autores señalan a las conductas delincuentes de los adolescentes como adaptativas (Moffitt en García, 2004), y como ocupaciones autorreguladoras en el sentido evolutivo del adolescente durante cierto periodo (Silbereise, Boenkhe & Rekykowski en García, 2004). No obstante, también se presentan conductas desadaptativas desde edades más tempranas que se agravan en la adolescencia y en la adultez, cuyo origen puede encontrar cabida en las relaciones familiares y la interacción de éstas con la escuela (García, 2004).

Cabe mencionar, que la etapa adolescente es una condición transitoria de la especie humana, pero que asume variadas manifestaciones y se desarrolla distintamente de acuerdo con el ambiente, la cultura y la época en que esté inmersa (de la Fuente en Ruiz, 2009). Por lo tanto, las condiciones en las que viva serán cruciales para su formación, siendo el medio familiar uno de los principales encargados de promover actitudes, oportunidades y estilos de crianza que permitan al joven estructurarse dentro de un marco normativo pero que al mismo tiempo permita que experimente su libertad.

En la adolescencia, se presenta un ceñimiento a valores relacionados con objetivos y proyectos que suele permanecer hasta la etapa adulta. Piaget señala que los niños conciben a las normas como imposiciones de los adultos, las cuales están basadas en relaciones de reciprocidad (García, 2004). Con la adolescencia,

advienen cambios físicos y psicológicos que ponen en cuestión lo establecido por los padres y lo acordado en la sociedad, siendo así la adolescencia, un periodo crucial en el que el aprendizaje de normas desviadas se incrementa (Oetting en Juárez, 1999).

Los grupos de pares pueden resultar una fuerte influencia a la hora de incidir en conductas antisociales, ya que entre ellos establecen sus propias normas y códigos de conducta, reforzando las desadaptativas (García, 2004). Así también, la identificación con otros que atraviesan circunstancias parecidas le ofrece al adolescente un medio que le permite expresarse más abiertamente, apoyarse mutuamente y atreverse a responder de determinadas maneras. Se ha demostrado que la influencia de pares incrementa la presencia de conductas antisociales cuando éstos la presentan. Sin embargo, pueden también propiciar que el adolescente se reafirme a sí mismo y pueda expresarse con libertad.

Por otro lado, la conducta antisocial suele ocurrir mayormente entre preadolescentes varones, pero en la etapa adolescente esta diferencia se debilita, posiblemente debido a variables biológicas como la producción de hormonas; y del ambiente, como el reforzamiento diferencial de conductas prosociales y agresivas, así como la imitación del rol del modelo del mismo sexo tanto intra como extra familiar (Garaigrodobil, 2005). Existe investigación más abundante en torno a las conductas antisociales en hombres que en mujeres dada su preponderancia. En el estudio de Baumgartner (1993), los hombres mostraron mayor presencia de conductas antisociales. Otros estudios muestran ambigüedad en sus resultados; en los primeros se señalaba la escasa participación de las mujeres, en tanto que investigaciones más recientes sugieren un mayor nivel de participación en actos antisociales. Sin embargo, las diferencias entre géneros se mantienen (Garaigrodobil, 2005).

3.4 Parentalidad y conductas antisociales

El sistema familiar, que implica a los estilos parentales, juega un papel fundamental para explicar la aparición de numerosas conductas desadaptativas en los hijos (Pons & Berjano, 1997); representa el marco primario y primitivo en que ha sido socializado el adolescente. En el núcleo familiar, como espacio privado, se moldean los comportamientos que pueden “fructificar provechosamente o malograrse trágicamente” (Rodríguez como se citó en Torío, Peña & Rodríguez, 2008, p.153). Quiroga (2006, p.120) sostiene que “el acto delictivo constituye una apelación a las figuras paternas que han fallado en su función”, donde la tendencia antisocial es un llamado a otro que pueda ocuparse de quien lo comete.

La calidad de las relaciones paterno-filiales conlleva una importancia preventiva (Relvas et al., en Recio, 1999). Las conductas de los padres y sus actitudes tienen gran influencia en las conductas antisociales, de manera que las actitudes de tolerancia y riesgo son las que más correlacionan con la conducta antisocial (Recio, 1999), y por lo cual, predicar con el ejemplo conlleva una importancia significativa.

Dekovic (1999) señala que altos niveles de conducta antisocial se asocian con una pobre e inadecuada parentalidad, bajos niveles de apoyo, baja supervisión y mayores prácticas punitivas. Un nivel bajo de involucramiento emocional entre los miembros de la familia será predictor del comportamiento antisocial. El mostrar poco afecto y la sobreprotección tienen un efecto directo sobre la delincuencia, es decir, las deficiencias afectivas en el hogar pueden conducir al adolescente a asumir conductas problemáticas (Martínez et al., 2003). Por el contrario, las relaciones familiares positivas donde se establece un vínculo afectivo sólido entre padres e hijos correlaciona con menores probabilidades que los hijos adolescentes presenten conductas problemáticas (Muñoz-Rivas & Graña, 2001). Asimismo, la aceptación, el monitoreo y la autonomía son tres dimensiones de la paternidad autoritativa que están relacionadas negativamente con las conductas problema, de modo que un pobre monitoreo está fuertemente relacionado con conductas

antisociales. A su vez, se ha demostrado que características positivas de los padres como apoyo y comunicación se asocian con la ausencia de conductas problema en ambos sexos (Palacios & Andrade, 2008).

Quiroz (2006, p.10) afirma que “el que haya en la familia una disciplina razonable y no arbitraria permite al adolescente desarrollar una conducta social que lo va a conducir a su propio autocontrol y a la autodirección. En cambio, cuando las relaciones entre padres e hijos son desfavorables, la conducta moral del adolescente se deteriora fácilmente y es común que los jóvenes presenten dificultades para adaptarse”. En el mismo sentido Llano, Martínez y Chavarría (en Santamaría, 2009) apuntan a la rigidez o la permisividad total como un inadecuado manejo de la disciplina. Por otra parte, los padres de familia incapaces de establecer límites o que manejan límites difusos pueden generar dificultades en la regulación de la conducta de los hijos, ya que los lineamientos, normas y restricciones enmarcan el comportamiento de los integrantes de cualquier grupo social como la familia, razón por lo cual, las reglas confusas, la poca claridad y las incongruencias deben evitarse para disminuir dificultades y riesgos (Alcántara, Reyes & Cruz en Santamaría, 2009).

Algunos comportamientos antisociales están fuertemente relacionados con comportamientos antisociales de otros miembros de la familia (Patterson et al., 1992). Existen investigaciones que señalan que el abuso de los padres hacia el menor, la violencia entre los padres, el autoritarismo, así como los patrones de crianza violentos resultan en conducta antisocial (Frías en Palacios & Andrade, 2008). Asimismo, prácticas que incluyen el castigo físico, el maltrato verbal y amenazas pueden desencadenar comportamientos hostiles y facilitar relaciones de agresividad entre pares (Quiroz et al., 2007).

La escasa presencia física o accesibilidad de los padres y la falta de supervisión de éstos, acompañada por una ausencia de comunicación con los hijos, en relación con las actividades de la vida diaria, se asocian a una mayor tendencia a relacionarse con iguales conflictivos y a realizar conductas de riesgo o de carácter

antisocial (Rodrigo et al., 2004). Por otro lado, una relación negativa con el padre percibida por el adolescente es un factor que promueve conductas que afectan su salud. A su vez, la comunicación negativa con los padres se relaciona significativamente con la violencia autoinformada en hombres adolescentes (Masselam en García, 2004). Por otro lado, algunas investigaciones muestran que la ausencia de la figura paterna supone un déficit en el control y en la supervisión, dando lugar a conductas antisociales (Arranz, 2004). El rechazo familiar también tiene influencia sobre las conductas problemáticas. Por lo tanto, la evidencia muestra que la familia juega un papel importante en la transmisión de pautas de comportamiento para involucrarse o no en conductas antisociales (Palacios & Andrade, 2008).

Para Torío, Peña y Rodríguez, (2008) la comunicación, el afecto y la comprensión en las prácticas parentales son factores de protección encaminados a estilos de vida saludables que previenen conductas desajustadas. De igual manera destaca la necesidad de transmitir valores humanos y de establecer un clima de seguridad y protección (Llano, Martínez & Chavarría en Santamaría, 2009). Es entonces que resulta “importante incluir a la familia como un factor promotor de salud brindando interés en la vida y estabilidad en el adolescente. De manera que un ambiente familiar donde haya interacción positiva entre padres e hijos, una menor imposición y una buena supervisión de los padres a los hijos ayudará a prevenir conductas problemáticas” (Rivera como se citó en Palacios & Andrade, 2008, p.16).

3.5 Escuela y conductas antisociales

La escuela, posteriormente a la familia, cobra un papel preponderante para contribuir con la educación del individuo y constituirlo como sujeto social ajustado y regulado. Compone una organización social que ejerce un considerable efecto sobre la conducta y los logros de los estudiantes; de igual manera, busca reducir la conducta agresiva (Navas & Muñoz, 2005). Asimismo, el sistema social es un factor de gran influencia sobre la conducta de los individuos, ya que institucionaliza espacios como la escuela para cubrir y cumplir con las necesidades que surgen en él y que están en consonancia con la consecución de objetivos del grupo, así como con los principios de regulación social (Rueter & Conger en García, 2004).

La instancia escolar ha mostrado tener un impacto importante en el desarrollo de conductas adaptadas y desadaptadas en el adolescente (Otero-López en García, 2004). A su vez, se ha detectado que en la escuela se ven reflejados los problemas que los alumnos viven en su entorno. En México, existe una creciente tendencia a la delincuencia relacionada con problemas de seguridad, por lo cual el asistir a la escuela puede disminuir las conductas antisociales; en este sentido, la escuela puede fungir como un espacio de interacción social en donde se lleven a cabo normas de convivencia principalmente entre pares.

Roché (como se citó en Abramovay, 2005) hace mención de las “incivildades” como actos humanos que rompen con los códigos de la vida social (incluyendo actos de vandalismo) que desordenan el espacio público, y que pueden responder al descuido, decadencia y abandono percibidos en un espacio escolar, a la vez que desarrollan un sentido de no pertenencia y un sentimiento de inseguridad.

Existen diferentes conductas que al parecer de Abramovay (2005), tienen un gran potencial de agresión y desestabilización del ambiente escolar, entrelazándose con la percepción de violencia en la escuela que tienen los alumnos. En este sentido, la violencia afecta el aprendizaje. Por ello resulta importante tomar en cuenta la percepción que los estudiantes tengan sobre su entorno escolar. Esta

misma autora, menciona que la violencia en una escuela llega a desencadenar un ambiente sofocante, el ausentismo escolar, baja calidad en las clases, nerviosismo, peleas y poca concentración. Se ha relacionado asimismo, a las conductas agresivas en la escuela con el desagrado por ella y los profesores, así como con bajo rendimiento escolar (Esperanza, 2001). Algunos psicólogos concluyen que un pobre rendimiento académico o el fracaso escolar puede ser una causa de la delincuencia (Patterson et al., 1992). Igualmente, se ha encontrado que las fallas escolares, los problemas de disciplina, la deserción y la baja participación en las actividades escolares provocan desmoralización en los alumnos, lo que puede conllevar a la disminución en el apego a los maestros, padres y escuela, y facilitar de esta manera la aparición de comportamientos antisociales (Oetting en Juárez, 1999).

En algunos estudios realizados en España, la indisciplina (o disrupción) está relacionada con los siguientes factores: desinterés del alumnado, problemas familiares, presencia de alumnos repetidores, presencia de grupos intolerantes, profesorado que no ejerce su función, desinterés de los profesores, consumo de alcohol y drogas (Esperanza, 2001). Además, dicha disrupción implica despilfarro de energía, incomunicación en las aulas, ausentismo, afectación en el rendimiento escolar, pérdida de tiempo para la enseñanza y el aprendizaje y por ende, considerables costos económicos (Torrego & Moreno en Esperanza, 2001).

García (2004) menciona la correlación planteada por varios autores entre las actitudes hacia la escuela y las actitudes hacia el sistema social, dado que la primera constituye una base como experiencia inicial con una institución formal, al mismo tiempo que la valoración del ejercicio institucional del profesorado se relaciona con la valoración hacia otras figuras de autoridad.

En otros estudios, se ha señalado la relación existente entre una actitud de rechazo a la autoridad institucional y la implicación de los adolescentes en conductas transgresoras (Molpeceres et al., 2000, en Cava et al., 2006). Por su parte, Hannaford (2004) señala que los profesores se concentran más en la

disciplina de los alumnos, lo cual responde en buena medida a que el contacto con los intereses personales de los alumnos, con los factores emocionales y su futura supervivencia, es escaso. Es así, que cobra sentido la importancia de poner atención en el modelado y el esmero que los padres y maestros desempeñan en la vida de sus hijos y alumnos.

Por otro lado, el conflicto toma cabida cuando se trata de conductas problemáticas. Configura una parte esencial en la constitución humana, dado que orilla al individuo a buscar y generar opciones para resolverlo, a romper con su aislamiento (descubriendo los placeres de la relación entre pares, como la complicidad) y a instaurar la diferencia. Rivas et al. (2010) explican que se reinterpretan sistemas regulativos con los encuentros intersubjetivos. Sin embargo, también puede producir violencia, y en el caso de la escuela, desencadenar en comportamientos como el *bullying* en donde al mismo tiempo se pongan en práctica conductas desadaptativas y perjuicios para el individuo. Trianes (2000) explica que episodios repetidos de *bullying* pueden producir sentimientos de soledad, estrés, depresión, ansiedad y pérdida de seguridad personal. En este aspecto, las relaciones sociales resurgen como un componente esencial de las conductas antisociales. Muchas veces la percepción del ambiente escolar es responsable de dicha situación, en tanto que, según Abramovay (2005), la falta de integración, la indisciplina y la agresión generan conflictos y peleas. Asimismo, la recurrencia en los hurtos, propicia la percepción de inseguridad en el entorno y desconfianza que obligan a instaurar mecanismos de control que muchas veces intimidan a los alumnos. La misma autora señala que la falta de reglas claras en las escuelas y la pérdida de referencias en relación con las conductas, facilitan dicha situación.

A su vez, Ortega (1999) argumenta que, el que las agresiones se mantengan impunes, afecta el desarrollo sociopersonal, la autoimagen y la valoración moral de quien las comete, además de que gradualmente puede favorecer el incumplimiento de normas y relacionarlo como forma de prestigio social. Por ello la

relevancia de implementar “elementos educativos de corrección que reconduzcan su comportamiento antisocial” (como se citó en Esperanza, 2001, p.21).

Por otro lado, Rodríguez (2001) menciona que la pérdida de sentido en la práctica escolar apunta a su deslegitimación; es decir, los referentes se trastocan y los límites se alteran, produciendo a su vez, los efectos consecuentes en el comportamiento de quienes la conforman.

Adicionalmente, las deficiencias en el sistema educativo y en el ambiente escolar propician un comportamiento antisocial, desde la falta de consistencia con la aplicación de límites, disciplina, prohibiciones fundamentadas y sólidas en consonancia con la formación de vínculos afectivos con el alumno que incluyan la escucha, el tomar en cuenta la singularidad y potencialidad de cada alumno, así como su capacidad de ser proactivo en la generación de su conocimiento, aprovechamiento y circunstancia.

Por lo tanto, el que los adolescentes mantengan una actitud positiva hacia la escuela y hacia los profesores disminuye la probabilidad de que se involucren en conductas transgresoras (Gottfredson & Hirschi, en García, 2004). Loeber (1991) señala la relación entre la oposición a las figuras de autoridad y la aparición de conductas problemáticas. Asimismo, García (2004) sostiene que el juicio moral sobre el profesor juega un papel importante en la orientación hacia las normas y su transgresión.

3.6 Datos globales y contexto social

Desde 1985, se han hecho estudios en población de estudiantes adolescentes en el país que incluyen la escala de actos antisociales (Juárez, 1999). En 1988, se reportó que el 25.4% de los estudiantes del país habían cometido algún acto antisocial, mientras que el 12.5% lo realizó al menos tres veces.

En la Encuesta de Estudiantes 2009, se reportó que el 36% de los hombres cometió algún acto antisocial, mientras que la prevalencia fue de 20.9% para las mujeres. Por su parte, el 27.6% de los alumnos de secundaria y el 29.6% de los de bachillerato cometieron un acto antisocial (Villatoro et al., 2010).

A su vez, los datos de la Encuesta de Jalisco 2009 muestran que el 36.3% de los hombres, el 21% de las mujeres, el 28.4% de los alumnos de secundaria y el 28.6% de los alumnos de bachillerato presentaron al menos un acto antisocial.

Se ha visto que las manifestaciones antisociales aumentaron significativamente entre 1997 y 2000 en los estudiantes de Ciudad de México, particularmente los relativos a la violencia y robos (Juárez en Ruiz, 2009), lo cual indica que la conducta antisocial es un problema creciente que demanda atención, a pesar de haber muchos casos de delitos que no son reportados o considerados en la estadística. Otros estudios señalan que los adolescentes figuran destacadamente en las estadísticas sobre delincuencia (Jiménez et al., 2005).

En las ciudades, dicha problemática se acentúa por los fenómenos de crecimiento de la densidad de población, la urbanización, la saturación en el abasto de servicios, la migración y la desigualdad, por mencionar los principales (de la Fuente, 1997). Estas cuestiones vulneran los lazos sociales favoreciendo la violación de las normas sociales y la aparición de actos delictivos. A su vez, la pobreza y la inseguridad relacionada con ella, son motores de un incremento en la presencia de los actos antisociales. En el Estado de México y el Distrito Federal, las detenciones por conductas antisociales son más frecuentes, tanto por su

mayor densidad de población, como por el alto porcentaje de jóvenes (65.6%) que no asiste a la escuela (Ruiz, 2009).

Un ambiente familiar adverso, un vecindario conflictivo, problemas en la escuela en donde existan conductas antisociales, una cultura de no respeto a las leyes, entre otros, pueden ser factores que promuevan la conducta antisocial (Navas & Muñoz, 2005). El estudio de Frías-Armenta, López y Díaz (2003) señala la importancia del contexto de las conductas antisociales dado el efecto del macrosistema, el exosistema y el macrosistema. En el estudio de Nava y Muñoz (2005), se corroboran que "la existencia de un sistema de creencias y actitudes ejerce influencia en la forma en la que la gente se comporta dentro de su contexto social", de manera que el ambiente (exosistema) influye en las relaciones familiares (microsistema). Grosso modo, las conductas antisociales, además de ser multifactoriales, son también multicontextuales (Nava & Muñoz, 2005).

Otra cuestión es aquella que alude al panorama actual del país, en donde las oportunidades se presentan escuetamente para los jóvenes, en conjunción con el lento desarrollo educativo que no promueve las competencias suficientes para el medio social, y la escasez de difusión de programas que incluya a los adolescentes en la participación ciudadana, a la vez que se les estimule en sus capacidades personales. Sin embargo, en muchas ocasiones el adolescente no está impedido para actuar por sus propios medios y recursos generando su propio acontecer y sin necesidad de infringir las reglas. Empero, el ambiente que prevalece dificulta esta posibilidad, orillando a los jóvenes a optar por alternativas que les permitan subsistir, pero que están fuera del marco social y sus regulaciones, porque éste no está siendo suficientemente incluyente, o sus opciones están muy reducidas y son poco viables. Ello, aunado a los cambios biológicos que vive el adolescente y a los posibles conflictos familiares y escolares, le abre las puertas a las conductas antisociales y les facilita su asentamiento, lo cual es urgente que el sistema social tome en cuenta si desea reducir esta problemática y contrarrestar los costos económicos, políticos y

preponderantemente de salud que conlleva. Entonces, ofrecer oportunidades y mejores condiciones de vida es importante para disminuir desajustes sociales.

Cárdenas (2004, p.2) hace la siguiente reflexión: “Hoy en día los ideales han cambiado, algunos ya no valen más o se han pervertido en un sinnúmero de casos. En muchas situaciones el ideal de nuestra época se reduce a un ideal de funcionamiento eficaz. Las instituciones mantienen un discurso que apela a la norma, al orden, en un intento por acallar el malestar, por mantenerlo al filo de su expresión. Y, sin embargo, las normas fallan. Cuanto mayor es la opresión que ejerce una sociedad sobre los individuos que la integran, mayor es la trasgresión que ella provoca”.

Por último, en los actos se encuentra una vía trascendental para propiciar el desarrollo personal y social del individuo, para que éste sea capaz de establecer y dirigir un sentido en su lugar en el mundo, a la vez que crear un entorno productivo, y generar la pauta de lo que se pretende obtener en relación con los demás.

Capítulo 4. Método

4.1 Planteamiento del problema

En la actualidad, las conductas antisociales se manifiestan constantemente en los adolescentes dentro de un marco social cambiante afectando a la sociedad en general. Cava et al. (2006) aseveran que ante estos cambios y desafíos de la época es necesario reflexionar sobre lo que ocurre dentro de las dos principales instancias educativas que son la familia, encabezada por los padres, y la escuela, cuya función socializadora tiene una incidencia directa en las conductas antisociales. De este modo, se ha encontrado que dichas conductas guardan relación con los estilos de parentalidad y algunas cuestiones escolares; es por ello que en la presente investigación se busca conocer:

¿Cómo se relacionan los estilos parentales y las expectativas escolares con la conducta antisocial en estudiantes de secundaria y bachillerato de Ciudad de México?

4.2 Objetivo general

Conocer la relación que mantiene la conducta antisocial con los estilos de parentalidad y las expectativas escolares en estudiantes de secundaria y bachillerato de Ciudad de México.

4.3 Objetivos específicos

1. Mostrar la relación entre los estilos de parentalidad y las conductas antisociales en los estudiantes de Ciudad de México.
2. Conocer cómo las expectativas escolares están relacionadas con las conductas antisociales de los estudiantes.
3. Señalar las posibles diferencias que hay entre alumnos de secundaria y alumnos de bachillerato en los estilos parentales, las conductas antisociales y las expectativas escolares.

4.4 Hipótesis conceptual

Los estilos de parentalidad negativos y algunos factores escolares se han asociado a diferentes problemáticas de salud mental, como son las conductas antisociales, de manera que los chicos que reportan estilos parentales positivos muestran un mejor ajuste conductual (Oliva, Parra, Sánchez-Queija & López, 2007). Por otro lado, el vínculo con la escuela resulta relevante, dado que lo que sucede y se promueve en ella, generará diferentes expectativas en el alumno que influirán en su manera de conducirse (Giraldo & Mera, 2000). A su vez, los padres de familia y las escuelas son capaces de proveer de las estrategias adecuadas de prevención de conductas antisociales y de formación de conductas pro sociales (Garaigordobil, 2005).

4.5 Hipótesis de trabajo

- El grupo de adolescentes que no presenta conductas antisociales reporta una mayor presencia de estilos de parentalidad positivos.
- Las expectativas positivas hacia la escuela se presentan mayormente en los estudiantes que no reportan conducta antisocial.

4.6 Definición conceptual de variables

Variable Dependiente.

Conducta antisocial: aquellas conductas que violan los derechos de los demás, infringen reglas, normas y expectativas sociales perturbando el bien colectivo y provocando la sanción de los implicados en tales comportamientos (Juárez, 2009). Dichas conductas se establecen de acuerdo con la edad, a la cultura y al grupo social (de la Peña, 2010). El DSM-IV establece que son las situaciones en las que existe la violación de los derechos básicos de las personas o normas sociales apropiadas a la edad.

Variables Independientes.

Estilos de parentalidad: Se le considera así al conjunto de actitudes y patrones generales de comportamiento de los padres hacia los hijos que establecen habilidades y comportamientos específicos, útiles e importantes para comprender el desarrollo psicosocial de los individuos. Se tomaron en cuenta los siguientes estilos de acuerdo con los distintos niveles de control (Villatoro et al., 2006):

- Involucramiento parental.- los padres se muestran interesados por las actividades de sus hijos y toman parte en ellas, en sus experiencias afectivas y en su desarrollo intelectual, apoyándolos en sus necesidades. El involucramiento positivo es cuando los padres pasan tiempo con sus hijos y pueden educar con disciplina (Shelton, Frick & Wootton en Doménech, 2009; Lira 1999; Villatoro, 2006).
- Monitoreo parental.- los padres se encuentran al pendiente de las actividades y relaciones de los hijos al supervisarlas (Shelton, Frick & Wootton en Doménech, 2009; Lira 1999; Villatoro, 2006). También se refiere al seguimiento del comportamiento del hijo (Mahecha & Martínez-León, 2005) para estar al tanto de con quién están, dónde y qué hacen, es decir, la información que tienen los padres acerca de la conducta de sus hijos.

- Educación parental evasiva.- hay indiferencia, permisividad y pasividad por parte de los padres. El exceso de confianza en las acciones de los hijos puede convertirse en una forma de descuido hacia ellos (Shelton, Frick & Wootton en Doménech, 2009; Lira 1999; Villatoro, 2006).
- Aliento parental.- existe motivación de los padres a los hijos mediante relaciones afectuosas y halagos cuando hacen las cosas bien. Se les alienta retroalimentándolos acerca de lo que hacen, donde el aliento es específico e inmediato (Shelton, Frick & Wootton en Doménech, 2009; Lira 1999; Villatoro, 2006).
- Educación parental inconsistente.- los padres se valen de amenazas verbales y privaciones para mantener la disciplina, además de que no se cumplen los premios o castigos prometidos. Se utilizan frases negativas e imperativas por parte de los padres y frases de rebeldía por parte de los hijos (Shelton, Frick & Wootton en Doménech, 2009; Lira 1999; Villatoro, 2006).

Expectativas escolares: son referidas como reacciones cognoscitivas que median entre la actuación de las atribuciones causales sobre la conducta, afectando a la conducta motivada (Martínez et al., 1992). Pueden estar basadas en experiencias previas, creencias, aprendizajes, aptitudes, en la autoeficacia, en las atribuciones, en la motivación, en el éxito esperado, en la satisfacción anticipada, en los factores contextuales (Olaz, 2003), en las características del medio social y en los vínculos sociales. Señalan lo que los estudiantes esperan de la escuela, las actitudes que tienen hacia ella y a su valoración. Las expectativas hacia la escuela consideradas en la presente investigación fueron las siguientes:

- Deseos de superación.- donde se incluyen nuevos estilos de vida, el proyecto de vida de los adolescentes, la búsqueda de éxito y oportunidades sociales (Miranda, 1995).
- Gusto por el estudio.- Evaluar y valorar los conocimientos obtenidos en la escuela.

- Conocer gente.- La escuela representa un espacio sociocultural factible de suscitar altos niveles de cohesión, apoyo y desarrollo de relaciones positivas (Arancibia, 1992).
- Obligación.- Se habla también de adoptar una actitud positiva frente a la escuela y el aprendizaje para no percibirla como una obligación (González, 2006).
- Preferir estar en la escuela que en casa.- La escuela mantiene un lugar decisivo como espacio social en el que se puede trascender, en el que existe la posibilidad de cambio y de actuación frente a la sociedad (Miranda, 1995).
- Tener una profesión.- Está en relación con las competencias sociales que a su vez se vinculan con la salud mental, la prevención de la inadaptación social y el desarrollo de relaciones interpersonales satisfactorias (Sánchez et al., 2006).

4.7 Definición operacional de variables

Variable Dependiente.

Conducta antisocial: Se obtiene a partir de las respuestas afirmativas de actos antisociales cometidos en los últimos doce meses en la escala de conducta antisocial (Juárez et al., 1998). Consta de 13 reactivos y fue tomada de la escala elaborada por la Addiction Research Fundation of Canada (ver Apéndice 1).

Variables Independientes.

Estilos de parentalidad: Se obtendrá a través de la escala de Alabama incluida en el cuestionario. Esta escala está compuesta por cinco sub escalas que evalúan las prácticas de crianza de los padres, y las cuales son el involucramiento paterno, el aliento/apoyo, el monitoreo, las prácticas inconscientes y evasivas (Villatoro et al., 2006). Consiste en 17 reactivos (ver Apéndice 2).

Expectativas escolares: se evalúa a partir de seis categorías que son el deseo de superación, el gusto por el estudio, el conocer gente, el asistir por obligación, el preferir estar en la escuela que en casa y el tener una profesión; para cada una, los alumnos reportan si funge como expectativa para asistir a la escuela (ver Apéndice 3).

4.8 Diseño muestral y tipo de estudio

Se trata de una muestra aleatoria (sistemática), estratificada y por conglomerados. Las escuelas se seleccionaron aleatoriamente al interior de cada una de las 16 delegaciones políticas. La variable de estratificación fue el nivel educativo (secundarias y bachilleratos) y la delegación política, con lo que se cuenta con 32 estratos diferentes. La unidad de selección fue el grupo escolar que se planeó por conglomerados con la finalidad de optimizar los tiempos de los aplicadores y disminuir costos de trabajo de campo. La muestra obtenida de grupos y alumnos fue ponderada por grupo, nivel educativo y delegación, con objeto de realizar la estimación y el procesamiento de datos.

Debido a que la selección de la muestra parte de un esquema ponderado de grupos y alumnos, se estableció lo siguiente:

- Se calculó una fracción de muestreo general para aplicarse en los estratos que conformaron cada una de las delegaciones políticas.
- Se realizó el acumulado de grupos según nivel educativo por delegación.
- Se seleccionaron nuevos "arranques" aleatorios dentro de cada uno de los estratos para lograr la selección independiente de los grupos escolares.
- El "arranque" aleatorio se obtuvo al azar entre el número cero y el intervalo de selección calculado.

4.9 Población y muestra

La estrategia empleada mantiene los aspectos básicos de las mediciones que se han realizado con anterioridad en el DF (Villatoro et al., 2006).

La unidad de análisis estuvo conformada por estudiantes de enseñanza media y media superior inscritos en el ciclo escolar 2008-2009 en las escuelas públicas y privadas del Distrito Federal. La muestra se estrajo de los registros oficiales de la SEP.

Se consideraran dos dominios de estudio:

1. Estudiantes de secundaria.
2. Estudiantes de bachillerato, en cuyo caso se incluyeron las escuelas incorporadas a la UNAM, al sistema IPN, al Colegio de Bachilleres, CETIS, CONALEP, Bachilleratos privados y Bachilleratos Pedagógicos.

El marco muestral fue sometido a validaciones y depuraciones y se obtuvo una muestra aleatoria del 5% de las escuelas de cada dominio de estudio, en las que se validó la información del marco muestral con la finalidad de disponer de información lo más confiable posible para evitar inconsistencias en las estimaciones.

Para la estimación del tamaño de la muestra se consideró:

- A) La distribución del uso de drogas por sexo, grupos de edad, nivel escolar y tiempo dedicado al estudio.
- B) Las prevalencias a nivel delegacional para el uso de alcohol y tabaco por sexo, grupos de edad, nivel escolar y tiempo dedicado al estudio.
- C) Las prevalencias a nivel delegacional para el uso de inhalables, estimulantes tipo anfetamínico, marihuana, tranquilizantes y cocaína, por sexo, grupos de edad,

nivel escolar y tiempo dedicado al estudio.

Se consideró una tasa de no-respuesta del 20% que es la que se ha encontrado en estudios anteriores (Villatoro, 2006). El nivel de confianza de la muestra fue del 95% con un error absoluto promedio del 0.004.

4.10 Instrumento

La información se obtuvo mediante un cuestionario estandarizado, que ha sido aplicado en las anteriores encuestas y que ha sido previamente validado (MedinaMora, Gómez-Mont y Campillo, 1981; Mariño, Medina-Mora, Chaparro y González, 1993; López, Medina-Mora, Villatoro, Juárez, et al. 1998; Berenzon, Medina-Mora, Carreño, Juárez, et al. 1996; Villatoro, Fleiz, Medina-Mora, Reyes, 1996; Juárez, Berenzon, Medina-Mora, Villatoro, et al. 1994, Villatoro et al., 2002, 2005).

Debido a la extensión del instrumento, se usaron cuatro formas que incluyen diversas secciones, de esta manera, las páginas 1-14 del cuestionario fueron iguales para todos los sujetos y las páginas 15 y 16 corresponden a cada forma (A,B,C,D) que solo se aplicó a una cuarta parte de la muestra.

Para efectos del presente estudio, se usaron los reactivos de la Forma B compuesta por 5670 estudiantes, donde se utilizó la sección que corresponde a las razones por las que se asiste a la escuela, en relación a las expectativas que los alumnos tienen para asistir.

Los Estilos de Parentalidad se midieron con la Escala de Parentalidad, para la cual se usó una modificación de la Escala de Alabama para su aplicación a adolescentes, que tiene un total de 42 reactivos los cuales miden las prácticas de crianza de los padres, involucramiento paterno, aliento, monitoreo supervisión, y prácticas inconscientes y evasivas. Los análisis factoriales del estudio piloto y el

estudio final cubrieron los requisitos principales de la validez y la confiabilidad del instrumento $\alpha=0.91$; escala de involucramiento paterno, $\alpha=0.91$; escala de monitoreo, $\alpha=0.60$; educación evasiva, $\alpha=0.60$; aliento, $\alpha=0.85$; disciplina inconsistente, $\alpha=0.60$. Para esta investigación se utilizaron únicamente 17 reactivos de la versión en Español, la cual consta de cuatro opciones de respuesta tipo Likert conteniendo las siguientes alternativas: 1=Nunca, 2=A veces, 3=Con frecuencia, 4=Con mucha frecuencia (Villatoro et al., 2006).

Para evaluar las expectativas escolares de acuerdo con los autores revisados (Bandura, 1974; Martínez et al., 1992; Goldenberg, 2001; Alonso T., 2005; Alonso, 2008; Cupani, 2010; Ortega-Pierres et al., 2010), se utilizó una escala de interés (Nunnally, 1987) conformada por 6 reactivos con opción de respuesta dicotómica, que permiten conocer los diferentes motivos que tienen los estudiantes para asistir a la escuela. Los reactivos miden los deseos de superación, el gusto por el estudio, el conocer gente, el asistir porque son obligados, el que prefieran estar en la escuela que en casa y el querer tener una profesión.

Para medir la conducta antisocial se utilizó una escala que consta de 12 reactivos que evalúan el tipo de conductas antisociales que realizan los estudiantes en los últimos 12 meses, con opciones de respuesta: 1, para los quienes cometen tales conductas o actos y 2, para aquellos que no han incurrido en tales comportamientos. Se llevó a cabo un análisis factorial para determinar la manera en la cual los reactivos de esta escala se encuentran agrupados, encontrando dos factores (Juárez et al., 1998), con reactivos con cargas superiores a .40; el primero corresponde a lo que se definió como "Robos y violencia", con un coeficiente α de 0.611, y que en la presente investigación está clasificado como "Actos antisociales leves"; el segundo, agrupa conductas antisociales con posibles consecuencias legales y sociales graves, por lo que se ha definido como "Actos antisociales graves", con una α de Cronbach de 0.707. La escala total tuvo un coeficiente α de 0.748.

Los reactivos para los “Actos antisociales leves” de la escala de Conducta Antisocial fueron:

- Tomar valores por \$50.00 pesos o menos que no te pertenecen.
- Tomar mercancía de una tienda sin pagarla (sin causar daños).
- Golpear o dañar algo (objeto o propiedad) que no te pertenecen.
- Golpear o herir a propósito a alguien, sin contar los pleitos o discusiones con hermanos.
- Tomar parte en riñas o peleas.
- Prender fuego a propósito a objetos que no te pertenecen.
- Tomar un auto sin permiso del dueño

Los “Actos antisociales graves” incluyeron los siguientes reactivos:

- Tomar valores por \$500.00 pesos o más que no te pertenecen.
- Forzar cerraduras para entrar a algún lugar que no sea tu casa.
- Atacar a alguien usando algún objeto como: arma, cuchillo, palo, navaja, etc.
- Vender drogas. (como la mariguana, cocaína, etc.)
- Usar un cuchillo o pistola para obtener algún objeto de otra persona.

4.11 Procedimiento

El diseño operativo de la encuesta incluyó a dos coordinadores, siete supervisores y 32 encuestadores, seleccionados entre un total de 40 encuestadores capacitados.

El curso de capacitación tuvo una duración de 12 horas e incluyó aspectos conceptuales relacionados con las adicciones, antecedentes y los objetivos del proyecto, el manejo del cuestionario y las instrucciones para su aplicación y para la selección de los grupos. Las instrucciones eran transmitidas por los

encuestadores de forma que garantizaran la confidencialidad y anonimato en las respuestas de los alumnos.

Los coordinadores fueron responsables del control del trabajo de campo, de la entrega de materiales y del ejercicio financiero. Los supervisores verificaron el trabajo de campo en una zona, además ayudaron a los encuestadores a solucionar problemas como localización y permisos de entrada a las escuelas. Los encuestadores realizaron la selección predefinida de grupos en la escuela y la aplicación de los cuestionarios.

Después de la aplicación, se procedió a hacer la codificación de los cuestionarios aplicados, en donde la verificación consistió en clasificar las sustancias que los estudiantes reportaron y en detectar, corregir y, en su caso, eliminar cuestionarios inconsistentes.

Para la captura y validación de la información, se ajustó el programa de cómputo del INPRFM a las necesidades de este estudio y se verificó la congruencia de las respuestas. Finalmente, se llevó a cabo una nueva depuración por medio de una programación para la revisión directa de los cuestionarios que presentaran inconsistencias en la captura.

4.12 Análisis de datos

En primer lugar, con el propósito de conocer las características de la muestra total se tomaron en cuenta el nivel educativo, la edad y el hecho de haber estudiado el año anterior. Para ello, se obtuvieron los porcentajes tomando como referencia el sexo de los estudiantes.

Con la finalidad de cubrir los objetivos planteados en la presente investigación, se realizaron análisis de la presencia y la ausencia de actos antisociales para cada

estilo de parentalidad. Dicho análisis se realizó por sexo y nivel educativo mediante una prueba t de Student ($p \leq 0.05$).

Posteriormente, se utilizó la X^2 con un nivel de significancia de 0.05 para estudiar la posible relación entre las expectativas escolares y las conductas antisociales también por sexo y nivel educativo.

Para finalizar, se trabajó un modelo predictivo para observar la relación entre los estilos de parentalidad y la conducta antisocial en adolescentes, así como la relación de ésta con las expectativas escolares a partir de una regresión logística para cada sexo. De igual manera se incluyó el nivel educativo como variable predictora.

Los análisis fueron realizados con el programa estadístico STATA versión 11.0.

Capítulo 5. Resultados

5.1 Descripción general de la muestra

La muestra total fue de 22,980 estudiantes, de los cuales 5,670 respondieron a la forma B que incluye el apartado de Expectativas Escolares. De este segundo total, el 55.7% fueron estudiantes de secundaria y 44.3% corresponden al nivel bachillerato. Por otra parte, se observó una mayor concentración de alumnos con edades de 13 años y 16 años. Cabe destacar que la gran mayoría de los encuestados fueron estudiantes de tiempo completo durante el año anterior a la aplicación de la encuesta y solo 5.5% trabajó de tiempo completo (Tabla 1).

Tabla 1.
Características generales de los estudiantes.

	Hombres		Mujeres		Total	
	N	%	N	%	N	%
Dominio de estudio						
Secundaria	1625	56.1	1534	55.4	3159	55.7
Bachillerato	1274	43.9	1237	44.6	2511	44.3
Edad						
12 años o menos	440	15.2	450	16.2	890	15.7
13 años	612	21.1	623	22.5	1236	21.8
14 años	439	15.1	376	13.6	815	14.4
15 años	390	13.5	390	14.1	780	13.8
16 años	514	17.7	513	18.5	1027	18.1
17 años	260	9.0	260	9.4	520	9.2
18 años o más	243	8.4	159	5.7	402	7.1
Estudió el año pasado						
No estudió	240	8.4	179	6.6	419	7.5
Estudiante de medio tiempo	402	14.0	217	8.0	619	11.1
Estudiante de tiempo completo	2219	77.6	2330	85.5	4548	81.4

5.2 Estilos de parentalidad y conducta antisocial

Se pudo observar en los hombres de secundaria, que aquellos que presentan actos antisociales graves puntúan con medias más bajas en involucramiento positivo que los que no los presentan. Lo mismo sucede con el aliento parental, donde los estudiantes que no presentan actos graves, tienen mayor aliento/apoyo en comparación con quienes sí las presentan. Para el monitoreo negativo, la educación evasiva y la disciplina inconsistente las medias son más altas para los estudiantes que presentan actos antisociales graves.

Respecto de las mujeres de secundaria, se encontraron medias más altas en involucramiento positivo y aliento/apoyo en las que no cometieron actos antisociales graves que aquellas que sí los han cometido. Por el contrario, las estudiantes que presentan actos antisociales graves tienen medias más altas en monitoreo negativo, educación evasiva y disciplina inconsistente frente a las que no presentan estos actos. Las diferencias resultaron significativas en los cinco estilos tanto en hombres como mujeres (Tabla 2).

Tabla 2.
Medias y comparaciones de los Estilos de Parentalidad en alumnos de Secundaria según Conducta Antisocial Grave

	Actos Antisociales		No Actos Antisociales		t	p
	Media	DE	Media	DE		
Hombres						
Involucramiento positivo	2.50	.883	2.86	.898	-5.245	<.001
Monitoreo negativo	2.26	.908	2.02	.954	3.219	.001
Educación Evasiva	1.87	1.009	1.53	.903	4.594	<.001
Aliento/Apoyo	2.42	.937	2.59	.955	-2.472	.014
Disciplina inconsistente	2.38	.804	2.16	.853	3.534	<.001
Mujeres						
Involucramiento positivo	2.60	.819	2.91	.882	-2.879	.004
Monitoreo negativo	2.46	1.004	1.82	.941	5.423	<.001
Educación Evasiva	1.61	.696	1.37	.779	2.542	.011
Aliento/Apoyo	2.28	.954	2.73	1.021	-3.500	<.001
Disciplina inconsistente	2.45	.980	2.09	.886	3.017	.004

El mismo patrón se presenta para los hombres del nivel bachillerato; los estudiantes que no presentan actos graves, reportan un mejor involucramiento positivo, mientras los que sí los presentan tienen medias más bajas. El aliento/apoyo de los estudiantes sin actos graves puntuó con 2.55, en tanto que para los alumnos que sí tienen actos graves fue de 2.39. Para el monitoreo negativo los puntajes fueron de 2.76 en los que cometen actos graves frente a 2.35 de quienes no los cometen; 1.57 en quienes cometen actos graves frente a 1.31 de los que no los tienen para la educación evasiva, y 2.24 en los alumnos con actos graves frente a 2.04 para la disciplina inconsistente.

De manera parecida, las mujeres de bachillerato, en cuanto al monitoreo negativo y la disciplina inconsistente, reportaron actos graves donde puntuaron con 2.33 y 2.46 respectivamente, en contraste con el 1.95 y 2.06 de aquellas que no los cometen. Para el aliento/apoyo, se observaron medias más altas para las que no cometen actos graves en comparación con las que sí los cometen. Tales diferencias fueron estadísticamente significativas; sin embargo, para la educación evasiva y el involucramiento positivo no lo fueron (Tabla 3).

Tabla 3.
Medias y comparaciones de los Estilos de Parentalidad en alumnos de Bachillerato según Conducta Antisocial Grave

	Actos Antisociales		No Actos Antisociales		t	p
	Media	DE	Media	DE		
Hombres						
Involucramiento positivo	2.60	.874	2.80	.791	-2.592	.010
Monitoreo negativo	2.76	.934	2.35	.891	5.264	<.001
Educación Evasiva	1.57	.815	1.31	.715	3.733	<.001
Aliento/Apoyo	2.39	.948	2.55	.893	-2.055	.040
Disciplina inconsistente	2.24	.782	2.04	.769	2.897	.004
Mujeres						
Involucramiento positivo	2.61	.987	2.89	.841	-1.701	.097
Monitoreo negativo	2.33	.900	1.95	.860	2.662	.008
Educación Evasiva	1.33	.644	1.23	.582	.997	.319
Aliento/Apoyo	2.30	1.127	2.71	.963	-2.535	.011
Disciplina inconsistente	2.46	.656	2.06	.796	2.887	.004

Los valores encontrados para la conducta antisocial leve en los hombres de secundaria también coinciden; los estilos parentales positivos que son el involucramiento parental y el aliento/apoyo presentan medias más altas en quienes no cometen actos leves que en los que sí los cometen. Por el contrario, el monitoreo negativo y la disciplina inconsistente tienen medias más bajas en quienes no reportan actos antisociales leves. No obstante, los alumnos que cometen actos antisociales leves tienen una media más baja en educación evasiva que aquellos que no los cometen.

Para las mujeres, en este estilo no se obtuvieron diferencias significativas, pero sí en los otros cuatro. Para el involucramiento positivo y el aliento/apoyo se obtuvieron medias de 2.58 y 2.35 en alumnas con actos leves, en contraste con 2.97 y 2.79 respectivamente, en las que no los cometen. Para el monitoreo negativo y la disciplina inconsistente, las medias puntuaron con 2.16 y 2.32 en las estudiantes que presentan actos leves, frente a 1.78 y 2.06 en las que no los cometen (Tabla 4).

Tabla 4.
Medias y comparaciones de los Estilos de Parentalidad en alumnos de Secundaria por presencia y ausencia de Conducta Antisocial Leve

	Actos Antisociales		No Actos Antisociales		t	p
	Media	DE	Media	DE		
Hombres						
Involucramiento positivo	2.71	.837	2.87	.933	3.262	.001
Monitoreo negativo	2.18	.857	1.99	.992	4.022	<.001
Educación Evasiva	1.51	.822	1.61	.975	-2.114	.035
Aliento/Apoyo	2.50	.909	2.61	.977	-2.246	.025
Disciplina inconsistente	2.28	.748	2.14	.898	3.269	.001
Mujeres						
Involucramiento positivo	2.58	.758	2.97	.891	-6.735	<.001
Monitoreo negativo	2.16	.944	1.78	.942	5.853	<.001
Educación Evasiva	1.41	.662	1.37	.801	.682	.495
Aliento/Apoyo	2.35	.960	2.79	1.019	-6.333	<.001
Disciplina inconsistente	2.32	.895	2.06	.886	4.364	<.001

Ahora bien, al analizar los datos relacionados con la comisión de actos antisociales leves, el patrón que siguen los alumnos y alumnas de bachillerato es parecido. Para los hombres de este nivel educativo, se observa que el involucramiento positivo y el aliento/apoyo es significativamente mayor en quienes no presentan actos leves en contraparte con las medias 2.69 y 2.45 de los que sí los cometen. En cuanto al monitoreo negativo, las medias son más altas en quienes reportan actos leves que en aquellos que no. Lo mismo ocurre en el caso de la disciplina inconsistente. Para la educación evasiva, no hubo diferencias significativas.

En el caso de las mujeres, en la educación evasiva tampoco hubo diferencias significativas. Empero, las estudiantes que cometen actos antisociales leves reportan un mayor monitoreo negativo que las estudiantes que no realizan dichos actos. A su vez, las alumnas que no cometen actos leves, reportan menor disciplina inconsistente por parte de sus padres, que las que sí los cometen. Asimismo, las estudiantes que reportan dichos actos, perciben menor involucramiento parental que las que no los cometen. Por último, reciben mayor aliento/apoyo quienes no reportan actos antisociales en comparación con las que sí cometen actos antisociales leves (Tabla 5).

Tabla 5.

Medias y comparaciones de los Estilos de Parentalidad en alumnos de Bachillerato por presencia y ausencia de Conducta Antisocial Leve

	Actos Antisociales		No Actos Antisociales		t	p
	Media	DE	Media	DE		
Hombres						
Involucramiento positivo	2.69	.766	2.82	.822	-2.712	.007
Monitoreo negativo	2.65	.863	2.26	.900	7.431	<.001
Educación Evasiva	1.30	.624	1.36	.787	-1.688	.092
Aliento/Apoyo	2.45	.880	2.58	.910	-2.544	.011
Disciplina inconsistente	2.17	.742	2.01	.784	3.499	<.001
Mujeres						
Involucramiento positivo	2.52	.875	2.97	.816	-7.194	<.001
Monitoreo negativo	2.21	.920	1.90	.838	4.815	<.001
Educación Evasiva	1.27	.527	1.22	.597	1.066	.287
Aliento/Apoyo	2.43	1.002	2.76	.952	-4.618	<.001
Disciplina inconsistente	2.36	.831	2.01	.772	5.806	<.001

5.3 Expectativas escolares y conducta antisocial

En los hombres que reportan haber cometido algún acto antisocial grave que cursan la secundaria, se encontraron diferencias estadísticamente significativas para las seis categorías. El 78.3% de los hombres de secundaria reportaron que asisten a la escuela porque quieren superarse, seguido del deseo de tener una profesión. El 70.9% asiste para conocer gente y el 53.3% porque le gusta estudiar. Más de la mitad reporta que asiste porque prefiere estar en la escuela que en casa. El 44.8% reporta que es obligado a asistir. Todas las expectativas excepto la de asistir por obligación, concentran a un menor porcentaje de alumnos en comparación con aquellos que no presentan actos antisociales graves.

Respecto de las mujeres de secundaria, la expectativa que reportaron con más frecuencia fue la de querer tener una profesión, la segunda fue el deseo de superarse. Le siguió el gusto por el estudio. El 41.1% reportó asistir por obligación. Similar a los hombres, las expectativas mencionadas, exceptuando asistir por obligación, muestran medias más bajas en comparación con las alumnas que no reportan algún acto antisocial grave. Las otras dos expectativas (conocer gente, mejor estar en la escuela que en casa) no presentaron diferencias estadísticamente significativas (Tabla 6).

Tabla 6.
Porcentajes y comparaciones de las Expectativas Escolares en estudiantes de Secundaria por presencia y ausencia de Conducta Antisocial Grave

Asiste a la escuela porque:	Secundaria					
	Actos Antisociales		No Actos Antisociales		X ²	p
	N	%	N	%		
Hombres						
Quiero superarme	170	78.3	1195	87.6	12.861	<.001
Me gusta estudiar	114	53.3	1013	74.3	38.927	<.001
Conozco gente	152	70.9	1058	77.5	4.433	.035
Me obligan a asistir	96	44.8	403	29.6	19.297	<.001
Es mejor ir a la escuela que estar en la casa	129	60.3	934	68.6	5.425	.020
Quiero tener una profesión	159	74.6	1140	83.6	9.668	.002
Mujeres						
Quiero superarme	51	72.2	1317	92.2	32.768	<.001
Me gusta estudiar	34	49.3	1107	78.1	29.118	<.001
Conozco gente	58	83.2	1083	76.9	1.040	.308
Me obligan a asistir	28	41.1	335	23.9	9.020	.003
Es mejor ir a la escuela que estar en la casa	38	54.0	915	64.9	2.855	.091
Quiero tener una profesión	53	76.2	1207	86.0	4.853	.028

Para el bachillerato, nuevamente las seis categorías muestran diferencias estadísticamente significativas en los hombres, en contraste con los alumnos que no presentan actos antisociales graves. El deseo por superarse vuelve a ser la expectativa más frecuentemente reportada seguida del querer tener una profesión. El 67.3% asiste para conocer gente, en tanto que un 69% lo hace por el gusto por estudiar. Fue una cantidad menor que reportó asistir por obligación. Sin embargo, un 65.6% indica que prefiere estar en la escuela que en casa, cifra significativamente mayor de la que indican los alumnos que no reportan actos antisociales graves.

En cuanto a las mujeres, solo se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en aquellas que reportaron querer tener una profesión y que indican que es mejor estar en la escuela que en casa. Para este último caso, la cifra también es significativamente mayor que la de aquellas que no reportan haber cometido algún acto antisocial grave (Tabla 7).

Tabla 7.

Porcentajes y comparaciones de las Expectativas Escolares en estudiantes de Bachillerato por presencia y ausencia de Conducta Antisocial Grave

Asiste a la escuela porque:	Bachillerato					
	Actos Antisociales		No Actos Antisociales		X ²	p
	N	%	N	%		
Hombres						
Quiero superarme	133	87.0	1046	94.9	13.705	<.001
Me gusta estudiar	106	69.0	835	76.7	4.098	.043
Conozco gente	100	67.3	843	77.5	7.213	.007
Me obligan a asistir	41	27.2	179	16.5	10.119	.001
Es mejor ir a la escuela que estar en la casa	97	65.6	608	56.4	4.131	.042
Quiero tener una profesión	111	74.4	989	89.9	28.220	<.001
Mujeres						
Quiero superarme	35	95.1	1170	97.9	.617	.432
Me gusta estudiar	29	78.7	1010	85.6	.974	.324
Conozco gente	30	82.0	977	83.5	.024	.878
Me obligan a asistir	4	10.5	110	9.4	.004	.949
Es mejor ir a la escuela que estar en la casa	27	78.9	634	54.1	7.558	.006
Quiero tener una profesión	29	80.9	1096	93.5	7.254	.007

Los hombres de secundaria que mencionan haber cometido algún acto antisocial leve, reportan asistir por querer superarse en un 84.5%, y el 77.8% lo hace por querer tener una profesión. Un 59.9% asiste porque le gusta estudiar, en tanto que el 61.3% señala que es mejor estar en la escuela que en casa. Estas cuatro

expectativas se presentan en menor medida que en los alumnos que no reportan dichas conductas. Conocer gente y asistir por obligación no presentaron diferencias estadísticamente significativas.

En las mujeres de secundaria, se observa también al querer superarse como la primera expectativa más reportada, y al querer tener una profesión como la segunda. El gusto por el estudio se presenta en tercer lugar. Estas cifras son significativamente menores que aquellas de las alumnas que no reportan la comisión de actos antisociales leves. Por el contrario, el ser obligado a asistir fue mencionada con mayor frecuencia en las alumnas que reportan actos antisociales leves (Tabla 8).

Tabla 8.
Porcentajes y comparaciones de las Expectativas Escolares en estudiantes de Secundaria por presencia y ausencia de Conducta Antisocial Leve

Asiste a la escuela porque:	Secundaria					
	Actos Antisociales		No Actos Antisociales		X ²	p
	N	%	N	%		
Hombres						
Quiero superarme	468	83.8	898	87.7	4.371	.037
Me gusta estudiar	332	59.9	795	77.7	54.873	<.001
Conozco gente	421	76.3	789	76.8	.024	.878
Me obligan a asistir	181	32.5	319	31.2	.253	.615
Es mejor ir a la escuela que estar en la casa	338	61.3	725	70.8	14.525	<.001
Quiero tener una profesión	430	77.8	869	84.9	12.313	<.001
Mujeres						
Quiero superarme	230	84.5	1139	92.8	17.742	<.001
Me gusta estudiar	149	55.4	993	81.5	83.015	<.001
Conozco gente	213	78.5	927	76.9	.187	.666
Me obligan a asistir	93	34.3	271	22.5	15.844	<.001
Es mejor ir a la escuela que estar en la casa	176	64.5	777	64.4	0.000	1.000
Quiero tener una profesión	204	75.5	1056	87.8	25.664	<.001

Para los hombres del nivel bachillerato, solo se observaron diferencias estadísticamente significativas en los alumnos que asisten porque les gusta estudiar, donde hay un mayor porcentaje de alumnos sin conducta antisocial leve y en los que reportan que es mejor estar en la escuela que en la casa, donde ocurre lo contrario. En el caso de las mujeres con conducta antisocial leve que reportan asistir porque quiere tener una profesión y por el gusto por el estudio, las medias resultaron significativamente menores; mientras que quienes reportan asistir porque es mejor estar en la escuela que en la casa y porque son obligadas, las medias resultaron significativamente mayores que en las mujeres que no reportan tales actos. Cabe destacar que la expectativa de querer superarse no resultó significativa estadísticamente en este nivel educativo (Tabla 9).

Tabla 9.

Porcentajes y comparaciones de las Expectativas Escolares en estudiantes de Bachillerato por presencia y ausencia de Conducta Antisocial Leve

Asiste a la escuela porque:	Bachillerato					
	Actos Antisociales		No Actos Antisociales		X ²	p
	N	%	N	%		
Hombres						
Quiero superarme	428	92.2	751	94.9	3.292	.070
Me gusta estudiar	321	70.1	620	79.0	11.959	.001
Conozco gente	355	77.4	588	75.5	.493	.482
Me obligan a asistir	77	17.0	142	18.2	.209	.647
Es mejor ir a la escuela que estar en la casa	287	63.0	418	54.2	8.567	.003
Quiero tener una profesión	397	86.4	703	89.0	1.736	.188
Mujeres						
Quiero superarme	232	98.2	973	97.8	.060	.807
Me gusta estudiar	181	77.1	857	87.4	15.400	<.001
Conozco gente	200	85.0	807	83.0	.452	.501
Me obligan a asistir	35	15.0	79	8.1	9.662	.002
Es mejor ir a la escuela que estar en la casa	163	70.0	498	51.2	26.150	<.001
Quiero tener una profesión	205	87.4	920	94.6	14.722	<.001

En general, los estudiantes hombres y mujeres de secundaria y bachillerato que no reportan haber cometido alguna conducta antisocial grave o leve, enuncian con mayor frecuencia que asisten a la escuela por querer superarse, por querer tener una profesión y por el gusto por estudiar, en comparación con que los alumnos que sí la reportan. Por el contrario, el que sean obligados a asistir aparece con menor frecuencia en los alumnos que indican no haber cometido actos antisociales. Estas diferencias resultaron significativas estadísticamente en la mayoría de los casos. Por su parte, los alumnos varones de secundaria que no reportan conducta antisocial, señalan con mayor frecuencia asistir porque es mejor estar en la escuela que en la casa, mientras que la media de los hombres y mujeres de bachillerato sin este comportamiento es menor. En el caso de conocer gente, las diferencias fueron significativamente mayores solo en los varones de bachillerato y secundaria que no reportaron conductas antisociales.

5.4 Factores asociados a la conducta antisocial

Se hicieron análisis separados para hombres y para mujeres, además de una regresión logística múltiple con actos antisociales graves y otra para actos antisociales leves como variables criterio (Tabla 10).

Así, para los hombres el nivel educativo no resultó ser predictor del comportamiento antisocial.

En cuanto a los estilos de parentalidad, quienes tienen menor involucramiento positivo presentan 53% más riesgo de cometer actos graves y 25% actos leves. Por su parte, el monitoreo negativo incrementa 43% la comisión de actos graves y 59% los actos leves. La educación evasiva aumenta 78% más la posibilidad de cometer actos leves. En cuanto a quienes tienen mayor disciplina inconsistente, se tiene 44% más riesgo de presentar actos leves.

En relación con las expectativas escolares, se observó que los estudiantes que son obligados a asistir tienen 71% más riesgo de cometer actos antisociales

graves, y los que tienen menor gusto por estudiar tienen 88% más riesgo de cometer actos leves.

Tabla 10.

Predictores de la Conducta Antisocial en Estudiantes Hombres de Ciudad de México

Variables	Actos antisociales graves			Actos antisociales leves		
	Razón de Momios	p	IC 95%	Razón de Momios	p	IC 95%
Nivel escolar						
Secundaria	0.98	0.918	0.706-1.368	1.16	0.273	0.887-1.528
Estilos parentales						
Involucramiento positivo	0.65	0.001	0.508-0.838	0.80	0.007	0.681-0.942
Monitoreo negativo	1.43	0.001	1.149-1.784	1.59	<0.001	1.377-1.829
Educación Evasiva	1.11	0.39	0.873-1.416	0.56	<0.001	0.466-0.684
Aliento /apoyo	0.83	0.091	0.676-1.029	0.88	0.204	0.726-1.071
Disciplina inconsistente	1.31	0.074	0.974-1.756	1.44	<0.001	1.196-1.724
Expectativas escolares						
Quiero superarme	1.10	0.780	0.548-2.225	0.97	0.884	0.632-1.484
Me gusta estudiar	0.74	0.179	0.475-1.150	0.53	<0.001	0.402-0.707
Conozco gente	0.69	0.159	0.411-1.157	1.26	0.144	0.923-1.722
Me obligan a asistir	1.71	0.004	1.185-2.479	0.85	0.235	0.656-1.109
Es mejor ir a la escuela que estar en la casa	1.20	0.445	0.755-1.897	0.90	0.507	0.673-1.216
Quiero tener una profesión	0.58	0.084	0.313-1.076	0.81	0.263	0.552-1.176

Por otra parte, en las mujeres el nivel educativo tampoco resultó ser predictor de la conducta antisocial (Tabla 11).

Sin embargo, los estilos de parentalidad sí resultaron ser predictores significativos, de manera que las estudiantes con menor involucramiento positivo tienen 63%

más riesgo de presentar actos antisociales leves. Las que presentan monitoreo negativo tienen 60% más riesgo de cometer actos graves y 43% más de cometer actos leves, en tanto que, quienes tienen menor aliento parental tienen 66% más riesgo de cometer actos graves. Por su parte, la disciplina inconsistente incrementa 50% el cometer actos graves y 56% actos leves.

En cuanto a las expectativas escolares, se encontró que las estudiantes que tienen menor deseo de superarse tienen 1.32 veces más riesgo de cometer actos antisociales graves. Las que tienen menor gusto por estudiar tienen 1.1 veces más riesgo de presentar actos antisociales graves y leves. Finalmente, las que asisten para conocer gente aumentan 1.38 la probabilidad de cometer actos graves, y 44% el riesgo de presentar actos antisociales leves.

Tabla 11.
Predictores de la Conducta Antisocial en Estudiantes Mujeres de Ciudad de México

Variables	Actos antisociales graves			Actos antisociales leves		
	Razón de Momios	p	IC 95%	Razón de Momios	p	IC 95%
Nivel escolar						
Secundaria	1.41	0.277	0.761-2.597	0.90	0.549	0.651-1.257
Estilos parentales						
Involucramiento positivo	0.94	0.727	0.677-1.313	0.61	0.000	0.490-0.758
Monitoreo negativo	1.60	0.009	1.126-2.265	1.43	0.000	1.244-1.647
Educación Evasiva	0.89	0.427	0.655-1.196	0.67	0.003	0.511-0.868
Aliento /apoyo	0.60	0.000	0.460-0.786	0.86	0.129	0.704-1.046
Disciplina inconsistente	1.50	0.020	1.066-2.108	1.56	0.000	1.302-1.865
Expectativas escolares						
Quiero superarme	0.43	0.036	0.193-0.946	1.05	0.885	0.564-1.944
Me gusta estudiar	0.49	0.005	0.296-0.803	0.47	0.000	0.332-0.662
Conozco gente	2.38	0.028	1.098-5.160	1.44	0.043	1.012-2.051
Me obligan a asistir	1.04	0.903	0.561-1.924	1.26	0.213	0.877-1.803
Es mejor ir a la escuela que estar en la casa	0.84	0.589	0.438-1.598	1.27	0.112	0.945-1.718
Quiero tener una profesión	0.89	0.735	0.444-1.775	0.74	0.143	0.487-1.110

Capítulo 6. Discusión y Conclusiones

Los estudiantes de ambos sexos, tanto de secundaria como de bachillerato, que no señalan cometer actos antisociales graves ni leves, indican que sus padres, en general tienen mejores estilos de parentalidad que los estudiantes que sí reportan dichos actos. De manera inversa, aquellos estudiantes que reportan actos antisociales, también reportan mayor presencia de estilos parentales negativos. Sin embargo, para las mujeres la educación evasiva no resultó significativa, exceptuando a las de secundaria que reportan que cometen actos graves. En cambio, para los hombres de secundaria que reportan actos leves, dicho estilo fue más bajo que en los que no reportan estos actos. Al analizar esta variable en el modelo de regresión, se presenta como predictora de conductas antisociales leves. Dicha cuestión invita a reflexionar e indagar más a fondo sobre este estilo parental.

A grandes rasgos, las puntuaciones de los estilos de parentalidad en estudiantes de secundaria y bachillerato fueron similares; no obstante, el monitoreo negativo resulta ligeramente mayor en los varones de bachillerato. Esto puede deberse a la edad y a la libertad que los hombres adquieren culturalmente conforme crecen. Asimismo, resultó ser predictor de ambos tipos de conducta antisocial, tanto en hombres como en mujeres. Los padres son referentes importantes, por ende, su ausencia puede minar el sano desarrollo del hijo y facilitar conductas de riesgo, puesto que no existe quien pueda monitorearlas ni contenerlas mediante una relación de reciprocidad, afecto y cuidado, lo cual indica que una adecuada supervisión parental es importante para prevenir este tipo de conductas, tal como lo señalan Martínez et al. (2003). De manera coincidente, en el presente estudio, los alumnos que no reportan conductas antisociales arrojan puntajes más altos en el aliento/apoyo, y resulta significativo en todos los casos, pero solo resulta ser predictor para los actos graves en las mujeres. El aliento reconoce el esfuerzo de los hijos y refuerza el aprendizaje de nuevas destrezas. Implica aprobación,

cooperación y aceptación en relación con el hijo, de manera que se sepa querido y respaldado para resolver sus problemas (Climent, 2006). Según Bandura (en Mestre, Tur, Samper, Nácher & Cortés, 2007), aumenta el sentido de eficacia personal y el funcionamiento afectivo. Martínez y cols. (2003) encontraron que el afecto que ocurre entre padres y sus hijos adolescentes se ve reflejado en que éstos incurren en menos conductas de riesgo. En el mismo sentido, el aliento/apoyo transmitido por los padres aumenta las probabilidades de educar hijos sociables y autónomos (Alonso & Román en Mestre et al., 2007). En este caso, el aliento está mejor relacionado con los alumnos sin conducta antisocial.

De igual manera, el involucramiento y atención a los hijos parece jugar un papel muy importante en la presencia o ausencia de conductas antisociales en ellos (Palacios & Andrade, 2008), de tal manera que resulta trascendente el que los padres estén atentos a sus hijos, los conozcan, aprendan de ellos y procuren el diálogo. Oliva et al. (2007) apuntan a una mejor comunicación que reditúa en el mejor ajuste conductual de los hijos. En general, el involucramiento positivo fue el estilo que obtuvo puntuaciones más altas en aquellos alumnos que no reportan actos antisociales, de manera que es un factor protector para los actos antisociales graves y leves en hombres, y leves en mujeres, resultados comparables con aquellos encontrados por Rodrigo et al. (2004) que señalan que la falta de supervisión y accesibilidad de los padres fomenta comportamientos de carácter antisocial.

Por otro lado, es de llamar la atención cómo se maneja la disciplina, la autoridad y la autonomía por parte de los padres. Así entonces ¿cuál es el significado de estos resultados?

Cuando los padres manejan una inadecuada disciplina, los hijos no logran comprender la intención de las reglas, los límites y el orden; así también, una autoridad exacerbada puede repercutir en el sano desarrollo del individuo. En esta investigación, los alumnos con conducta antisocial arrojan mayores puntajes en la disciplina inconsistente. Dicha cuestión, se compara con aquella encontrada en

otros estudios que señalan a la conducta abusiva de los padres como antecedente de conducta antisocial (Dishion, French & Patterson, 1995). Sin embargo, la disciplina inconsistente obedece también a la permisividad y a la falta de consistencia en la forma de educar a los hijos. Por este motivo, apremia promover vínculos con los adolescentes en donde se propicie un espacio de expresión y en donde no predomine un sistema autoritario que coarte su capacidad subjetiva, sin que ello implique el borramiento de límites. A su vez, lleva a reforzar lo propuesto por Saucedo-García, Olivo, Gutiérrez y Maldonado (2007), quienes dicen que es necesario respetar la dignidad de los hijos y promover en él conductas prosociales. Así también, se requiere favorecer una dinámica familiar en donde tenga lugar el ejercicio compartido de la autoridad y la toma de decisiones corresponsables. Se trata de crear espacios de confianza, de respeto, donde quepa la autoridad y no el autoritarismo ni la permisividad, ya que una disciplina inconsistente puede fungir, como en este caso, como variable predictora de actos antisociales graves y leves.

Es así, que queda de manifiesto que los estilos y prácticas parentales se relacionan con las conductas problema, como lo indican Palacios y Andrade, (2008), ya que observamos que los estilos negativos se relacionan mejor con la conducta antisocial. Para los hijos, los padres o quienes toman su lugar, representan figuras primordiales en sus vidas desde que son concebidos. La relación con ellos tendrá una fuerte influencia en la forma de relacionarse que desarrollen después. Martínez et al. (2003) aseveran que los adolescentes que se mantienen más próximos a sus padres se implican menos en conductas de riesgo, lo cual puede verse reflejado en los resultados de este estudio, que muestran que los estilos parentales positivos guardan mayor relación con los estudiantes que no reportan la presencia de conducta antisocial. El ideal sería que los padres pudieran brindar soporte y acompañamiento para que los hijos sean capaces de generar confianza propia y producir su autonomía. No obstante, es más evidente la dificultad en su consecución, por lo cual se requiere hacer saber a los padres de la labor y las implicaciones que tienen bajo su cargo en su núcleo familiar. De tal

suerte, que practicar estilos de crianza positivos que tomen en cuenta al adolescente con suficiente afecto y comunicación, una escucha constante, así como una supervisión y un interés genuino en sus gustos, actividades y capacidades se vuelve prominente en aras de conducirlo a ser un adulto socialmente integrado. Palacios y Andrade (2008) lo refieren como una interacción positiva entre padres e hijos.

Por otro lado, los resultados obtenidos en el área de las expectativas escolares arrojan información interesante: el deseo de superación es en una de las principales expectativas manifiestas por los alumnos. No obstante, en los actos antisociales leves en el nivel bachillerato, las diferencias no resultaron significativas, ni en los actos graves para las mujeres de este mismo dominio de estudio. Esto no quiere decir que los alumnos pierdan las intenciones de superarse durante el bachillerato, pero tal vez los intereses, la libertad y la independencia adquiridos durante este periodo impiden que signifiquen una diferencia importante entre cometer o no actos antisociales. Sería útil entonces, conocer más sobre el significado de estas variables. Cabe mencionar además, que solo en el caso de las mujeres es variable predictora de la presencia de actos graves.

En cuanto al gusto por el estudio, resultó ser una de las variables con diferencias significativas en ambos sexos, ambos dominios de estudio y ambos tipos de actos antisociales, exceptuando a las mujeres de bachillerato y los actos graves. Asimismo, el que asistan a la escuela sin que les guste estudiar, predice el comportamiento antisocial en ambos géneros. El estudio requiere tiempo y esfuerzo, así como la adquisición de conocimientos, procesos de abstracción e interpretaciones que restan atención e importancia al comportamiento antisocial, relacionadas con el compromiso de logro que mencionan López (1996); sin embargo, no deja de haber alumnos que estudian y que también presentan este tipo de conductas. Asimismo, de alguna manera el estudiar implica responsabilidad. Por otro lado, el que no existan recursos suficientes para la enseñanza se ha relacionado con conductas desviadas (Frías-Armenta et al.,

2003). Así también, el interés por el estudio influye en la ejecución académica de los estudiantes y su adherencia a la escuela (González et al., 1999).

Para la expectativa de conocer gente, no se encontraron diferencias significativas, a excepción del caso de los actos antisociales graves en varones de secundaria y bachillerato, en donde es mucho mayor la cantidad de alumnos sin esta conducta, lo cual apuntaría que dicha expectativa escolar se relaciona con la no comisión de actos antisociales graves en hombres. Sin embargo, resultó predictora de ambos tipos de comportamiento antisocial para las mujeres; esto puede deberse principalmente a que las variables de socialización resultan factores de riesgo si las conductas de los compañeros son de carácter inapropiado (Muñoz, 2004). No obstante, cabría preguntarse sobre la cuestión de género y las relaciones sociales: ¿por qué de los alumnos que asisten para conocer gente, las mujeres son las que tienen mayor probabilidad de cometer actos antisociales?

En relación con las demás expectativas, son pocos los estudiantes que asisten porque son obligados, e incluso menos en el caso del bachillerato. Sin embargo, para las mujeres de secundaria y los hombres de ambos niveles que reportan actos graves, así como para las mujeres de ambos niveles que dicen cometer actos leves, ser obligados a asistir refleja diferencias importantes en la presencia de comportamiento antisocial, lo que puede significar que los alumnos que no están comprometidos con la escuela o que no encuentran una motivación hacia ella, se involucran con mayor facilidad en actos antisociales (principalmente graves en hombres y leves en mujeres). Empero, esta expectativa resultó predictora solo de los actos graves en hombres.

En el bachillerato son más los alumnos que reportan actos graves y leves que señalan que es mejor estar en la escuela que en la casa, en comparación con los que no reportan tales actos. Esto sugiere que posiblemente haya una falta de un interés particular hacia la escuela que los proteja de la comisión de actos antisociales y que nuevamente, apunte a una falta de motivación y compromiso con la escuela. No obstante, para los varones en secundaria ocurre lo contrario, es

decir, es mayor la proporción de alumnos que no cometen actos antisociales graves ni leves que señalan que es mejor estar en la escuela que en la casa. Probablemente debido a esta diferencia, esta expectativa no predice el comportamiento antisocial. Para las mujeres de secundaria no resultó significativa esta expectativa.

Finalmente, querer tener una profesión, al igual que el gusto por el estudio, son algunas de las expectativas en las que se encontraron diferencias significativas, exceptuando a los actos antisociales leves en hombres de bachillerato. Un elevado porcentaje de mujeres de este nivel que no reportan comportamiento antisocial, escogió esta expectativa. No obstante, no predice la conducta antisocial.

A grandes rasgos, dentro de las expectativas escolares, es notorio que son menos las mujeres que los hombres que cometen actos antisociales, concordando con la mayoría de los resultados encontrados en la literatura. Asimismo, es mucho menor la cantidad de estudiantes que cometen actos graves en comparación con los actos leves en ambos sexos. En general, las expectativas escolares positivas (querer superarse, querer tener una profesión, que les guste estudiar) concentran a un mayor número de estudiantes sin presencia de conductas antisociales, mientras que las negativas, en particular el ser obligado a asistir, muestran un porcentaje más elevado de alumnos con conducta antisocial en comparación con los alumnos que reportan que no la presentan. Cabe mencionar que las expectativas escolares positivas pueden indicar un vínculo con la escuela, de manera que el alumno puede adaptarse mejor a ella y evitar la aparición de diversos problemas de relación con otros alumnos y maestros, el rechazo de las normas y la presencia de conductas antisociales. En suma, el apego a la escuela resulta relevante, dado que actúa como factor protector (González et al., 1999), por lo cual es importante que las expectativas de los estudiantes estén asociadas con un adecuado ajuste escolar. En el mismo sentido, cobra importancia que las escuelas proporcionen elementos suficientes para propiciar la motivación de los

alumnos que apuntale en un mejor aprovechamiento académico y mejores relaciones sociales.

Asimismo, se identifica la importancia que juega el vínculo con la escuela como factor de protección para las conductas de riesgo. De la misma manera, la escuela tiene una labor relevante para construir un puente con el estudiante de forma que logre superar sus expectativas para evitar la deserción y el ausentismo escolar que pueden fomentar un comportamiento antisocial. En general, la escuela constituye un lugar importante para el desarrollo del individuo, y en donde se pueden detectar problemas de comportamiento antisocial a partir de diferentes manifestaciones como: problemas de aprendizaje, ausentismo escolar, desobediencia al profesor, agresiones de diverso tipo a los alumnos, entre otros. Por ello resulta de gran relevancia la intervención del docente.

Por su lado, para Freiberg (en Marshall, 2006), la resistencia de los profesores a utilizar enfoques activos de enseñanza y aprendizaje que promuevan que los alumnos trabajen cooperativa, independiente y más activamente puede provocar disrupción. La relación con las autoridades escolares y la percepción que se tenga acerca de ellas son un importante factor a tomar en cuenta para afrontar las conductas antisociales de forma que se propicie la proximidad en lugar de la indiferencia y la distancia. En este sentido, el valor personal de los docentes es tan importante como su valor profesional. Según Abramovay (2005, p.847), “faltan puentes que posibiliten el diálogo y la comunicación, lo que puede traducirse en la degradación del ambiente escolar” lo cual a su vez apunta hacia la necesidad de reorganizar dicho espacio. Es interesante señalar los resultados del estudio de Giraldo y Mera (2000) donde encontraron que la flexibilidad y adaptabilidad de las normas las vuelve más aceptables y contribuye a la socialización y responsabilidad del estudiante; en cambio, si son rígidas, pueden generar rebeldía e inconformidad del alumnado.

Asimismo, se ha encontrado que “las actitudes positivas de los padres y su alto grado de implicación en la vida académica de sus hijos se relacionan con un

mayor rendimiento académico e integración social de éstos” (Martínez y Corral, 1991; Wentzel, 1998, como se citó en Cava, Musitu y Murgui, 2006, p.368). De este modo, los estilos parentales pueden proporcionar datos importantes para intervenir en la conflictividad escolar (Torío, Peña & Rodríguez, 2008).

Cernkovich y Giordano (en Musitu, 2002) aseveran que el fracaso de la escuela y la familia en el adecuado manejo de la autonomía y el control del adolescente es una explicación a sus conductas desviadas. Así, se vuelve necesario allanar el camino para que padres y maestros acuerden una mutua colaboración para la educación del adolescente que facilite la integración de los alumnos en la escuela, de manera que su actitud hacia ella sea más favorable, y así puedan obtener mayores beneficios. En este sentido, cabe señalar que las formas de apego tanto en la familia como en la escuela disminuyen la presencia de conductas antisociales.

Es evidente que hace falta realizar más investigación acerca de las interacciones, el funcionamiento, el clima y las estrategias dentro de la escuela en relación con las conductas antisociales en adolescentes, con el fin de encontrar aspectos específicos que estén fungiendo como factores de protección. Además, conocer más detalladamente acerca de lo que los estudiantes esperan de la escuela puede ofrecer indicadores importantes. De igual manera, se requiere conocer cuál es la percepción que los estudiantes tienen acerca de la educación que reciben de sus padres y de la escuela, y de la percepción del clima escolar que prevalece en dicho recinto.

Sin embargo, la información obtenida sobre las expectativas escolares ayuda a tener mayor información sobre este tema, ya que aún no existe una base exhaustiva en la literatura; así también, contribuye a conocer sobre la situación actual de los estudiantes de Ciudad de México y su relación con la escuela, permitiendo entrever algunas necesidades importantes de atender, así como el encontrar que el deseo por superarse y el querer tener una profesión son factores que una cantidad importante de alumnos buscan en la escuela.

Desde esta perspectiva es importante redimensionar la formación de los adolescentes y la necesidad de instaurar límites precisos, dejando claro el papel que juegan éstos y las prohibiciones, y en la conformación que de ellos hagan los adolescentes para sí mismos, a la vez que sean capaces de respetarlos y sean capaces de evitar situaciones dañinas o que los pongan en riesgo, inclinándose a potencializar su capacidad creativa y productiva acorde con valores que preserven la vida. Los límites también distinguen a una persona de otra, reconociendo al individuo con sus singularidades y sus potencialidades en un campo diverso, ágil y global, de modo que el intercambio y el común acuerdo en estas diferencias es contundente.

Cabría también hacer un análisis teniendo a los estilos de parentalidad y a las expectativas escolares como referentes para conocer qué tanta presencia de conducta antisocial hay en cada uno. Por su parte, el obtener datos respecto a los estilos de parentalidad permite reafirmar la importancia de continuar reforzando los estilos parentales positivos. En la misma línea, aunque existen ideales de comportamiento, las recurrencia en los problemas en la familia es común, por lo que lograr los estilos positivos de parentalidad no siempre es asequible; en consecuencia, se necesitan más propuestas de acción para estas situaciones, así como estrategias para el adolescente, de modo que pueda afrontar y resolver dichas problemáticas. Por otro lado, conviene trabajar con menos variables, ya que, tanto los estilos de parentalidad, como las expectativas escolares y las conductas antisociales, son temas vastos, además de que el análisis de la interacción entre estas variables resulta muy extenso.

De igual manera, conviene promover, integrar y evaluar el desarrollo de habilidades sociales y competencias socio-cognitivas para que los adolescentes sean capaces de desenvolverse en un mundo social cambiante, mediante capacidades propias y propuestas constructivas, a sabiendas además, de los enfrentamientos y desencuentros entre las personas, que forman parte del día a día, pero a partir de los cuales también se puede crear y construir. No obstante, es importante tomar en cuenta y analizar la relación entre la educación y la

economía, ya que esta última ejerce una fuerte influencia sobre la primera. Así también, se necesita evaluar el impacto de un cambio, y evaluar qué se requiere para llegar a él. Si bien la implementación e instrumentación de este tipo de programas no es sencilla, se requiere seguir sumando esfuerzos que incluyan principalmente a los padres, las escuelas, las instituciones de salud y de educación, tanto públicas como privadas.

Conclusiones

A manera de conclusión, se puede destacar, en primer lugar, el papel que juegan los estilos de parentalidad, ya que numerosos estudios han arrojado datos útiles sobre su efecto en diferentes países del mundo. México no es la excepción, y a pesar de tener diferencias de corte cultural, los estilos manejados en la presente investigación permiten corroborar aquellos que tienen mejores consecuencias en la crianza de sus hijos; tal es el caso del involucramiento parental y el aliento/apoyo. En contraparte, los estilos parentales negativos (monitoreo negativo, disciplina inconsistente y educación evasiva) muestran nuevamente el efecto negativo (como su nombre lo indica) que tiene sobre los hijos, en particular al hablar sobre las conductas antisociales.

Es por esto, que a raíz de los resultados encontrados, se recomienda:

- Practicar y reforzar los estilos parentales positivos, de manera que se fomenten relaciones positivas entre padres e hijos que incluyan demostraciones de afecto, escucha, atención y respeto, así como una comunicación clara y constante que permita entablar relaciones basadas en la confianza.
- Procurar un involucramiento que permita a los padres e hijos interactuar regularmente, de forma que los padres estén al tanto de los intereses, gustos y capacidades de sus hijos, al mismo tiempo que respeten sus preferencias, fomentará el sano desarrollo de los hijos. Lo anterior implica un acercamiento en las familias que permita conocer a sus miembros, en especial a los hijos, para poder orientarlos. Dicho involucramiento también implica la dedicación a los hijos, es decir, destinar tiempo suficiente para convivir con ellos.
- Una adecuada supervisión que implica un monitoreo positivo, es decir, que los padres sepan en dónde están sus hijos, con quiénes conviven y qué actividades realizan. Esto igualmente, permite conocer mejor a los hijos y evitar que se impliquen en situaciones de peligro.

- Manejar una adecuada disciplina en donde estén presentes los límites, principalmente con el ejemplo y no solamente mediante palabras o imposiciones. Sin embargo, se debe evitar caer en autoritarismos que puedan provocar rebeldía o sumisión en los hijos. La disciplina incluye establecer reglas claras y hacerlas cumplir.
- Apoyar a los hijos para que sientan el respaldo de los padres y desarrollen confianza y seguridad para desenvolverse. Alentarlos en actividades constructivas y que beneficien su formación, coadyuvará en su sano desarrollo. Felicitarlos por sus logros y/o por haber realizado satisfactoriamente alguna tarea, fomentará que los hijos propicien aquellas conductas por las cuales son tomados en cuenta y reconocidos. Es por esto que resulta importante reconocer los comportamientos positivos.
- Utilizar comunicación no verbal que sea congruente con las palabras, Así, se evitarán los dobles mensajes que tan solo generan confusión en los receptores. Esta comunicación incluye al contacto físico.
- Fomentar en los hijos actividades que favorezcan el cuidado y mantenimiento de su salud, como aquellas deportivas y culturales.
- Respetar la intimidad de los hijos, particularmente en la etapa adolescente.

En cuanto a las expectativas escolares de los estudiantes, se requiere principalmente reforzar las expectativas positivas: deseo de superación, gusto por el estudio y deseo de tener una profesión. En general, cobra relevancia cubrir y superar las expectativas escolares positivas de los estudiantes, de manera que la representación de las consecuencias futuras de dichas expectativas sean de alto valor para el joven. De igual forma, es importante tomar en cuenta lo siguiente:

- Propiciar un ambiente escolar positivo que permita a los alumnos sentirse seguros en él.
- Las expectativas conducen a una conducta motivada, por lo cual es importante impulsar aquellas expectativas que se centren en los aspectos positivos que los alumnos pueden desarrollar, de forma que se estimule la motivación al logro del estudiante.

- Se resalta la necesidad de que las escuelas integren programas que interesen a los alumnos de manera que se estimule su creatividad y aprovechamiento.
- Fomentar las actividades deportivas y recreativas en las escuelas ayuda a contrarrestar el comportamiento antisocial, al mismo tiempo que despierta el interés de los alumnos por asistir.
- Es importante también, que las escuelas fomenten un ambiente escolar seguro.
- Propiciar una relación positiva y de horizontalidad entre autoridades y alumnos favorece un apego a la escuela que reduce la conducta antisocial.
- Reconocer las potencialidades del alumno, así como el aprovechamiento de sus capacidades facilitará el vínculo positivo con la escuela.
- Ayudar al alumno a construir un proyecto de vida que favorezca el desarrollo de sus capacidades y promueva un comportamiento saludable y social. En el mismo sentido, es importante generar nuevos conocimientos a los alumnos que les sean de utilidad, que puedan aprovechar y que puedan aplicar y reconocer en la vida diaria para que adquieran un sentido y resulten significativos. De este modo los alumnos se saben capaces e igualmente pueden mejorar su esfuerzo y rendimiento.

Así también, se requiere de una colaboración entre la escuela y los padres para el quehacer educativo, ya que, a decir de (Recio, 1999) no solo los modelos de gestión y las normas son las responsables del empobrecimiento del funcionamiento escolar.

A su vez, es importante conocer las actitudes y conductas de padres de familia y profesores dada su responsabilidad como actores de la formación de los educandos. Cordié (como se citó en Oballe & Zunino, 2010, p.40) dice que “uno enseña con lo que es y muy poco con lo que sabe”, es decir, no solo una instrucción hablada es suficiente, sino son los actos de los adultos el mejor ejemplo.

Es así, que los resultados obtenidos en la presente investigación ofrecen información útil que permite un acercamiento a la realidad que los estudiantes adolescentes de Ciudad de México, viven en cuanto a su educación, su relación con sus padres y con la escuela, y la forma en que éstas pueden repercutir en su comportamiento. Asimismo, dicha información contribuye como respaldo para continuar desarrollando programas que ayuden a disminuir conductas antisociales y se tomen en cuenta variables importantes como aquellas relacionadas con los estilos de parentalidad positivos y sus efectos, así como las expectativas escolares de los estudiantes que favorezcan su sano desarrollo. De la misma forma, los datos recabados pueden ser usados para dotar a los padres y a las escuelas de herramientas efectivas que coadyuven a disminuir la presencia de conducta antisocial.

Referencias

- Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*; 10(26), 833-864.
- Alcántara, I. (2002). *Prevalencia del intento suicida en estudiantes adolescentes y su relación con el consumo de drogas, la autoestima, la ideación suicida y el ambiente familiar* (tesis de licenciatura). Facultad de Psicología, UNAM, México, D.F.
- Alonso, J. (1984). Atribución de la causalidad y motivación de logro desde una perspectiva evolutiva. Evidencia empírica. *Infancia y Aprendizaje*. 26, 31-46.
- Alonso, J. & Román, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*; 17(1), 76-82.
- Altarejos, F. (2004). Identidad, coexistencia y familia. *Estudios sobre Educación*; 6, 105-118.
- Alvarado, A. & Cruz, A. (2004). *La conducta antisocial en adolescentes, su relación con el entorno familiar y la percepción de riesgo social, una base para la prevención de conductas delictivas* (tesis de licenciatura). Facultad de Psicología, UNAM, México, D.F.
- Álvarez-Álvarez, M. B. (2005). Adaptación del método docente al Espacio Europeo de Educación Superior: La motivación de los alumnos como instrumento clave. *Estudios sobre Educación*, 9, 107-126.
- Amador, N. G. & Cavero, M. I. (2004). *El consumo de cocaína en los adolescentes y su relación con el ambiente familiar, el grupo de pares y la autoestima* (tesis de licenciatura). Facultad de Psicología, UNAM, México, D.F.
- Appalachia Educational Laboratory. (1999). *Preventing antisocial behavior in Disabled and At-Risk student*. Revista Electrónica. Recuperado de: <http://www.ldonline.org/article/5973>.
- Arón, A. & Milicic, N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago: Editorial Andrés Bello.

- Arranz, E. (2004). *La familia y el desarrollo psicológico*. España: Pearson Educación.
- Arancibia, V. (1992). Efectividad escolar. Un análisis comparado. *Serie de Estudios Públicos*, (47).
- Bacete, F. J. G., & Betoret, F. D. (1997). Motivación, aprendizaje rendimiento escolar. *Reme*, 1, 3.
- Bandura, A. (1974). *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*. Madrid: Alianza.
- Bandura, A. (1975). *Modificación de la conducta, análisis de agresión y delincuencia*. México: Trillas.
- Baumgartner, F. (1993) Gender and aggression: Some empirical findings. *Studia Psychologica*, 35(4-5), 390-392.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Belsky, J. (1991). La Experiencia Infantil y el Desarrollo de Estrategias de Reproducción: Una Revisión de la Teoría Evolutiva de Socialización. *Human Nature*, 7, 1-38.
- Bestard-Camps J. (1991). La familia: entre la antropología y la historia. *Revista de Sociología*, 79-91.
- Blum, R. W. (2005). A case for school connectedness. *Educational Leadership*, 62(7), 16-20.
- Bosch, M. C. (2003). El reto de la escuela postmoderna. El papel de la educación en la era de la información. *El Guiniguada*, (12), 25-36.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844.
- Cárdenas, M. H. (2004). La práctica lacaniana y el Psicoanálisis Aplicado. *Metaphora*, (3), 157-164.
- Castañeda, E. (1996). Los adolescentes y la escuela de final de siglo. *Nómadas*, 4, 75-89.
- Catalano, R. F. & Hawkins, J. D. (1996). The social development model. *Delinquency and crime*, 149-197.

- Cava, M. J. & Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M., Musitu, G. & Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Ceberio, M. (2006). Viejas y nuevas familias. La transición hacia nuevas estructuras familiares. *Interpsiquis*.
- Climent, G. (2006). Representaciones sociales, valores y prácticas parentales educativas: Perspectiva de madres de adolescentes embarazadas. *La Ventana*, 23, 166-212.
- Consejo Nacional de Población. (2009). *Informe de Ejecución del Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo 1994-2009*. México.
- Cupani, M. & Lorenzo, J. (2010). Evaluación de un modelo social-cognitivo del rendimiento en matemática en una población de preadolescentes argentinos. *Infancia y Aprendizaje*, 33(1), 63-74.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological bulletin*, 113(3), 487.
- Daros, W. R. (2009). *El entorno social y la escuela*. Rosario: Artemisa.
- De Integración Juvenil, C. (2000). Adherencia escolar y consumo de drogas. *Informe de Investigación*, (99-07).
- De la Peña M. (2010). *Conducta antisocial en adolescentes: factores de riesgo y de protección* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
- Del Valle & Usategui, E. U. (2006). Escuela-familia, encuentros y desencuentros en la formación en valores. *Convergencia con Europa y cambio en la universidad: XI Conferencia de Sociología de la Educación: Santander*, 22, 23, y 24 de septiembre de 2006 [je 2005] (pp. 201-202).
- De Psiquiatría, A. A. (2003). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Editorial Masson.

- Deković, M. (1999). Risk and protective factors in the development of problem behavior during adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 28(6), 667-685.
- Díaz-Guerrero, R. (1982). The psychology of the historic-socio-cultural premises. *Spanish Language Psychology*, 2, 383-410.
- Dishion, T. J., French, D. C. & Patterson, G. R. (1995). *The development and ecology of antisocial behavior*. England: John Wiley & Sons.
- Domenech, M. (2007). ¿Cómo apoyar a los papás para mejorar sus prácticas de crianza? Aspectos teóricos y culturales. *SESAM*, 19-21.
- Domenech, M. M., Donovanick, M. R. & Crowley, S. L. (2009). Estilos Parentales en un Contexto Cultural: Observaciones del “Estilo Parental Protector” en Latinos de Primera Generación. *Family Process*, 48(2).
- Donovick, M. R. & Rodríguez, M. M. D. (2008). Parenting Practices Among First Generation Spanish-Speaking Latino Families: A Spanish Version of the Alabama Parenting Questionnaire. *Graduate Student Journal of Psychology*, 10, 52-63.
- Duarte, K. (2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el Liceo. *Última década*, 10(16), 95-113.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de identidades: la interpretación de una mutación*. Ediciones Bellaterra.
- Engels, F. (2004). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. 1984/1891. Ecuador: Ediciones de la revolución ecuatoriana.
- Entre el yo y los otros: la construcción del nosotros. Aportes para pensar la intervención. (2001). *Comunicación*, (5).
- Escalante, F. & López, R. (2002). *Comportamientos preocupantes en niños y adolescentes*. México: Editorial Asesor Pedagógico, S.A. de C.V.
- Esperanza, J., (2001). *Los problemas de la convivencia escolar: un enfoque práctico*. Madrid: Federación de enseñanza de CC.OO.
- Estévez, E., Musitu, G. & Herrero, O. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28(4): 81-89.

- Farrington, D. P. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 12(3), 177-190.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (2005). The influence of attitudes on behavior. *The handbook of attitudes*, 173-222.
- Flandrin, J. L. & Galmarini, M. A. (1979). *Orígenes de la familia moderna*. Barcelona: Crítica.
- Fleiz, C., Villatoro, J. A., Rivera, E., Medina-Mora, M. & Fresán, A. (1995). La interacción padres-hijos: una evaluación de la percepción de los padres. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 11(1) 31-40.
- Fleiz, C., Villatoro, J. A., Medina-Mora, M. E., Gutiérrez, M. L., Moreno, M., Bretón, M.,... López, M. A. (2010). Consumo de alcohol y drogas en la población femenina: un análisis de los componentes sociales y de género a través de las encuestas nacionales. En: M. Romero, Me E. Medina-Mora & C. J. Rodríguez (Eds.) *Mujeres y Adicciones* (pp. 373-423). México: Secretaría de Salud, Instituto Nacional de las Mujeres.
- Forgatch, M. S. & Patterson, G. R. (2010). Parent Management Training—Oregon Model: An intervention for antisocial behavior in children and adolescents. *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents*, 2, 159-178.
- Frías-Armenta, M., López, A. & Díaz, S. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Estudios de Psicología*, 8(1): 15-24.
- Garaigordobil, M. (2005). Conducta antisocial durante la adolescencia: correlatos socio-emocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología Conductual*, 13(2), 197-215.
- García, E. (2004). *Conductas desadaptativas de los adolescentes en Navarra: El papel de la familia y la escuela* (tesis doctoral). Universidad Pública de Navarra, Pamplona, España.
- García, F. J. & Domenech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Reme*, 1,3.

- Gaxiola, J., Frías, M., Cuamba, N., Franco, J. D. & Olivas, L. C. (2006). Validación del cuestionario de prácticas parentales en una población mexicana. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(1), 115-128.
- Giraldo, L. & Mera, R. (2000). Clima social escolar: percepción del estudiante. *Colombia Médica*, 31(1), 23-27.
- González, M. T. G. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(1), 1-15.
- González, S. J., Guerra, L. I., Díaz, D. B. & Aréllanez, J. L. Centros de Integración Juvenil. (1999). Adherencia escolar y consumo de drogas. *Informe de investigación*, (99-07).
- González-Vigil, T. (2008). *Relación entre la percepción del apoyo parental a la autonomía e involucramiento parentales con ansiedad en púberes* (tesis de licenciatura), Departamento de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Perú, Lima, Perú.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of educational psychology*, 81(2), 143.
- Guerra, M. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 243-272.
- Guerrero, M. (2006). Identidad, género y familia. *Revista Electrónica Zacatecana sobre Población y Sociedad*, 6(28).
- Hannaford, C. (2009). *Aprender moviendo el cuerpo*. México: Editorial Pax México.
- Hernández, V. (2001). *Análisis causal de los intereses profesionales en los estudiantes de secundaria* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
- Herrera, P. M. (1997). La familia funcional y disfuncional, un indicador de salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 13(6), 591-595.

- Ito, M. E., Villatoro, J. A., Medina-Mora, M. E., Fleiz, C. & Amador, N. G. (2002). El desajuste social y el consumo de drogas y alcohol en los adolescentes. *La Psicología Social en México*.
- Jiménez, T. I., Musitu, G. & Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*, 36(2): 181-195.
- Juárez, F. (Ed.). (En prensa). Apuntes para la investigación en salud. México, D. F.: Programa Universitario de Investigación en Salud, UNAM
- Juárez, F. (1999). *Predictores de la Conducta Antisocial y su Relación con el Uso de Drogas en una Muestra Nacional de Estudiantes de Enseñanza Media y Media Superior* (tesis de licenciatura). Facultad de Psicología, UNAM, México, D.F.
- Juárez, F. (2009). *Influencias psicosociales sobre la conducta antisocial en estudiantes de nivel medio superior del Distrito Federal y del estado de México* (tesis doctoral). Facultad de Psicología, UNAM, México, D.F.
- Juárez, F., Medina-Mora, E., Berenzon, S., Villatoro, J. A., Carreño, S., López, E. K.,... Rojas, E. (1998). Antisocial behavior: Its relation to selected sociodemographic variables and alcohol and drug use among Mexican students. *Substance use & misuse*, 33(7), 1437-1459.
- Juárez, F., Villatoro, J., Gutiérrez, M., Fleiz, C. & Medina-Mora, M. (2005). Tendencias de la conducta antisocial en estudiantes del Distrito Federal: Mediciones 1997-2003. *Salud Mental*, 28(3), 60-68.
- Justicia, F., Benítez, J. L., Fernández, E., Martínez, M. D. C. P., Berbén, T. & Ríos, M. F. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 131-150.
- Karcher, M. J. & Lee, Y. (2002). Connectedness among Taiwanese middle school students: A validation study of the Hemingway Measure of Adolescent Connectedness. *Asia Pacific Education Review*, 3(1), 92-114.
- Kazdin, A. E. (1988). *Child psychotherapy: Developing and identifying effective treatments*. US: Pergamon Press.

- Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency. *Crime & Just.*, 7, 29.
- Loeber, R. (1991). Antisocial behavior: More enduring than changeable? *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 30(3), 393-397.
- López, M. (1996). La construcción del éxito escolar. En M. Herrera y M. López, *La eficacia escolar*. Caracas: CICE/CINTERPLAN.
- López, A. (2001). *El perfil sociodemográfico de los hogares en México 1976-1997*. México: Consejo Nacional de Población.
- Luengo, M., Otero, J., Romero, E., Gómez-Fraguela, J. & Tavares-Filho, T. (1999). Análisis de ítems para la evaluación de la conducta antisocial: un estudio transcultural. *RIDEP*, 1, 21-36.
- Maddaleno, M. & Morello P. (2003). Infante-Espínola F. Salud y desarrollo de adolescentes y jóvenes en Latinoamérica y El Caribe: desafíos para la próxima década. *Salud Pública Mex.*, 45, 132-139.
- Mahecha, J. C. & Martínez-León, N. C. (2005). Conductas parentales y perfil sociofamiliar en estratos socioeconómicos bajos de Bogotá. *Suma Psicológica*, 12(2), 175-195.
- Marshall, M. L. (2006). *Examining school climate: Defining factors and educational influences*. Recuperado de: <http://education.gsu.edu/schoolsafety/>.
- Martínez, L. N., Maicas, G. S. & Costa, J. L. C. (1992). Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores: influencias en el rendimiento escolar. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 45(1), 55-62.
- Martínez, J. L., Fuentes, F., Ramos, M. & Hernández, A. (2003). Consumo de drogas en la adolescencia: importancia del afecto y la supervisión parental. *Psicothema*, 15(2), 161-166.
- Mestre, M. V., Tur, A. M., Samper, P., Nácher, M. J. & Cortés, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 211-225.
- Minuchin (1988). *Familias y Terapia Familiar*. México: Gedisa Editorial mexicana.

- Miranda, R. A. (1995). Expectativas sobre la escuela: la percepción de la familia del escolar. *Perfiles Educativos*, (67).
- Miras, M. (1990). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación*, (pp. 309-330). Alianza Editorial.
- Montiel, M. C. (2009). *Aportes del Sociopsicoanálisis al fortalecimiento de la socialización en el ámbito educativo*. Recuperado de: http://fci.uib.es/digitalAssets/177/177956_5.pdf
- Moreno, M. C., & Cubero, R. (1990). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación*, 1(pp. 219-232). Madrid: Alianza.
- Moreno, R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado* (tesis doctoral). Facultad de Psicología, UCM, Madrid, España.
- Muñoz-Rivas, M. J. & Graña, J. L. (2001). Factores familiares de riesgo y de protección para el consumo de drogas en adolescentes. *Psicothema*, 13(1), 87-94.
- Muñoz, J. (2004). Factores de riesgo y protección de la conducta antisocial en adolescentes. *Revista de Psiquiatría Fac Med Barna*, 31(1), 21-37.
- Musitu, G., & García, F. (2001). Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia. Madrid: Tea.
- Musitu., G. (2002). Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela: el rol de la familia. *Aula Abierta*, (79), 109-138.
- Musitu, G., Jiménez, T. & Murgui, S. (2007). Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias en adolescentes: un modelo de mediación. *Salud Pública Mex*, 49, 3-10.
- Navas, E. & Muñoz, J. (2005). Teorías Explicativas y Modelos Preventivos de la Conducta Antisocial en Adolescentes. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, (75), 22-39.
- Núñez, P. (2005). Familia, escuela y entorno social. *Educación y futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (12), 71-80.

- Nunnally, (1987). *Teoría Psicométrica*. México: Trillas.
- Oballe, S. G. & Zunino, G. M. (2010). Descubriendo un nosotros. *Revista Formadores*, 9(6).
- Olaz, F. (2003). Modelo Social Cognitivo del desarrollo de Carrera. *Evaluar*, (3).
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I. & López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23(1): 49-56.
- Oliveira, M. (2000). La educación sentimental. Una carencia en el sistema educativo. M. A. Santos (coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, (pp. 71-88). Barcelona: Grao.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenazas entre estudiantes* (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Orte C. (s.f.) *Conductas antisociales, Conflictos escolares y Consumo de Drogas*. Palma de Mallorca.
- Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- Palacios, J. & Andrade, P. (2008). Influencia de las prácticas parentales en las conductas problema en adolescentes. *Investigación Universitaria Multidisciplinaria*, 7(7,): 7-18.
- Patterson, G. R., Reid, J. B. & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys. A Social International Approach*. (Vol. 4). Castalia Pub Co.
- Patterson, G. R., DeGarmo, D. & Forgatch, M. S. (2004). Systematic changes in families following prevention trials. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(6), 621-633.
- Peralbo, M. & Simón, M. A. (1986). Motivación y aprendizaje escolar: Una aproximación desde la teoría de la autoeficacia. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (35-36), 37-46.
- Pons, J. & Berjano, E. (1997). Análisis de los estilos parentales de socialización asociados al abuso de alcohol en adolescentes. *Psicothema*, 9(3), 609-617.
- Quiroga, S. & Cryan, G. (2004). Adolescentes con conducta antisocial y autodestructiva: estudio epidemiológico y nuevas técnicas terapéuticas. *XII Anuario de Investigaciones*: 25-32.

- Quiroga, S. & Cryan, G. (2006). Estudio de la construcción mental de los vínculos intergeneracionales en el abordaje psicoterapéutico grupal de adolescentes con conductas antisociales. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, 41/42, 111-146.
- Quiroz, N. (2006.) *La familia y el maltrato como factores de riesgo de conducta antisocial* (tesis de Licenciatura). Facultad de Psicología, UNAM, México, D.F.
- Quiroz, N., Villatoro, J. A., Juárez, F., Gutiérrez, M. L., Amador, N. G. & Medina-Mora, M. E. (2007). La familia y el maltrato como factores de riesgo de conducta antisocial. *Salud mental*, 30(4), 47-54.
- Recio, J. L. (1999). Familia y escuela: agencias preventivas en colaboración. *Adicciones*, 11(3), 201-207.
- Rivas, S. (2008). Influencia bidireccional en la adopción de los estilos parentales en la infancia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4, 65-74.
- Rivas, J. I., Leite, A. E., Cortés, P., Márquez, M. J. & Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, 187-209.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. & Martín, J. C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(2), 203-210.
- Rodríguez, P. (2001). La sociedad del conocimiento y el fin de la escuela. *Educere*, 5(13), 19-23.
- Rodríguez, M. (2006). *Viejas y nuevas familias. La transición hacia nuevas estructuras familiares*. Interpsiquis 2006. 7° Congreso Virtual de Psiquiatría. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10401/3772>.
- Rodríguez, R. (2010). Identidad, modernidad y familia. *Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 3(1), 80-109.
- Rojas-Guiot, E., Fleiz, C., Medina-Mora, M. E., Morón, M. D. L. A. & Domenech, M. (1999). Alcohol and drug consumption among students from Pachuca, Hidalgo. *Salud pública de México*, 41(4), 297-308.

- Rollins, B. C. & Thomas, D. L. (1979). Parental support, power, and control techniques in the socialization of children. *Contemporary theories about the family*, 1, 317-364.
- Rosário, P., Soares, S., Tenor, M. R., Pérez, J. C. N., Almeida, L. S. & García, J. A. G. P. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del "Modelo 3P" de J. Biggs. *Psicothema*, 17(1), 20-30.
- Ruiz, A. (2009). *La relación entre el intento suicida y la conducta antisocial en una muestra de estudiantes en nivel medio y medio superior de la Ciudad de México* (tesis de licenciatura). Facultad de Psicología, UNAM, México, D.F.
- Sánchez, A. M., Rivas, M. T. & Torres, M. V. T. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Electronic journal of research in educational psychology*, 4(9), 353-370.
- Santamaría, B. (2009). *Relación entre los estilos de parentalidad y el grupo de pares con el consumo de drogas en estudiantes adolescentes del Distrito federal* (tesis de licenciatura). Universidad Insurgentes, México, D.F.
- Sassenfeld, A. (2010). Afecto, regulación afectiva y vínculo. *Revista electrónica de psicoterapia*, 3.
- Sauceda-García, J. M., Olivo, N. A., Gutiérrez, J. & Maldonado, J. M. (2007). El castigo físico en la crianza de los hijos: Un estudio comparativo. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 63(6), 382-388.
- STATA/SE 11 for Windows [Software de cómputo]. (2009). Texas, E. U.: StataCorp LP.
- Stewart, S. M. & Bond, M. H. (2002). A critical look at parenting research from the mainstream: Problems uncovered while adapting Western research to non-Western cultures. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(3), 379-392.
- Stoff, D. M., Breiling, J. & Maser, J. D. (2002). *Conducta Antisocial. Causas, evaluación y tratamiento*. México: Oxford.
- Torío, S., Peña, J. V. & Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70.

- Torío, S., Peña, J. V. & Rodríguez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teor. Educ.*, 20, 151-178.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Ugartetxea, J. (2002). La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 13.
- Velasco, M. L. & Sinibaldi, J. (2001). *Manejo del enfermo crónico y su familia*. México: Manual Moderno.
- Villatoro, J. A., Gaytán, F., Moreno, M., Gutiérrez, M. L., Oliva, N. F., Bretón, M.,... Blanco, C. (2010). Consumo de alcohol, tabaco y otras drogas en la Ciudad de México. Medición 2009. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz. México, D.F.
- Villatoro, J. A., Gaytán, F., Moreno, M., Gutiérrez, M. L., Oliva, N. F., Bretón, M.,... Blanco, C. (2011). Tendencias del uso de drogas en la Ciudad de México: Encuesta de Estudiantes del 2009. *Salud Mental*, 34(2), 81-94.
- Villatoro, J. A., Quiroz, N., Gutiérrez, M. L., Díaz, M., & Amador, N. G. (2006). *¿Cómo educamos a nuestros/as hijos/as? Encuesta de maltrato infantil y factores asociados 2006*. México: Instituto Nacional de las Mujeres(INMUJERES). Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz (INPRFM).
- Villatoro, J. A., Medina-Mora, M. E., Hernández, M., Fleiz, C. M., Amador, N. G. & Bermudez, P. (2005). Encuesta de estudiantes de nivel medio y medio superior de la ciudad de México: Noviembre 2003. Prevalencias y evolución del consumo de drogas. *Salud Mental*, 28(1).
- Weiss, E., Guerra, I., Guerrero, E., Hernández, J., Grijalva, O. & Ávalos, J. (2008). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Etnography and Education Journal*, 3(1), 17-31.

Apéndice 1

Escala de Conducta Antisocial

52. ¿Has realizado las siguientes actividades en los últimos 12 meses? (Marca una opción para cada respuesta)	Sí	No
a) Tomar un auto sin permiso del dueño	1	2
b) Tomar dinero o cosas con valor de \$50 pesos o menos que no te pertenecen	1	2
c) Tomar dinero o cosas con valor de \$500 pesos o más que no te pertenecen	1	2
d) Forzar cerraduras para entrar a algún lugar que no sea tu casa	1	2
e) Tomar mercancía de una tienda sin pagarla (sin causar daños)	1	2
f) Golpear o dañar algo (objeto o propiedad) que no te pertenece	1	2
g) Atacar a alguien, usando algún objeto como: arma, cuchillo, palo, navaja, etc.	1	2
h) Vender drogas (como la marihuana, cocaína, etc.)	1	2
i) Golpear o herir a propósito a alguien, sin contar los pleitos o discusiones con tus hermanos/as	1	2
j) Tomar parte en riñas o peleas	1	2
k) Prender fuego a propósito a objetos que no te pertenecen	1	2
l) Usar un cuchillo o pistola para obtener algún objeto de otra persona	1	2

Apéndice 2

Escala de Parentalidad

56. Por favor marca en cada inciso la opción que más se parezca a tu situación. Tus papás o quien los sustituye...	Nunca	A veces	Con frecuencia	Con mucha frecuencia
a) Se involucran en las actividades que a ti te interesan (escolares, deportivas)	1	2	3	4
b) Hacen cosas divertidas contigo	1	2	3	4
c) Hablan contigo acerca de tus amigos/as	1	2	3	4
d) Te incluyen cuando planean actividades familiares	1	2	3	4
e) Asisten a reuniones de tu escuela (conferencias, juntas de la asociación de padres, etc.)	1	2	3	4
f) Te levantan los castigos antes de tiempo	1	2	3	4
g) Están tan ocupados que olvidan dónde estás	1	2	3	4
h) Te mandan a tu cuarto como castigo	1	2	3	4
i) Cuando haces algo mal, tus papás amenazan con castigarte pero no lo cumplen	1	2	3	4
j) Cuando haces algo malo o incorrecto, tratas de convencer a tus papás para que no te castiguen	1	2	3	4

k) Te felicitan cuando haces bien una tarea o trabajo	1	2	3	4
l) Cuando obedeces o te portas bien, tus papás te premian con cosas extras (hacer cosas juntos, regalos, etc.)	1	2	3	4
m) Te dan besos y abrazos cuando haces las cosas bien	1	2	3	4
n) Sales sin que tus papás te establezcan una hora de llegada	1	2	3	4
o) Sales en las noches sin la compañía de un adulto	1	2	3	4
p) Te permiten salir con amigos/as que ellos no conocen	1	2	3	4
q) Cuando te portas bien, tus papás te felicitan	1	2	3	4

Apéndice 3

Escala de Expectativas Escolares

63. ¿Por qué asistes a la escuela? (marca una respuesta para cada inciso)	Sí	No
a) Porque quiero superarme	1	2
b) Porque me gusta estudiar	1	2
c) Porque así conozco gente	1	2
d) Porque me obligan a asistir	1	2
e) Porque es mejor ir a la escuela que estar en la casa	1	2
f) Porque quiero tener una profesión como médico, psicólogo, ingeniero, etc.	1	2