

CARACTERIZACIÓN DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL EN LA ADOLESCENCIA ESPAÑOLA Y CLAVES PARA LA INTERVENCIÓN

ANA MARÍA VILLAFUERTE DÍAZ



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



Universidad de Sevilla

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación



Caracterización de la conducta antisocial en la adolescencia española y claves para la intervención

Tesis doctoral

Ana María Villafuerte Díaz

Sevilla, 2022

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



Caracterización de la conducta antisocial en la adolescencia española y claves para la intervención

Memoria presentada por
Ana María Villafuerte Díaz

Directoras:

M^a Carmen Moreno Rodríguez

Catedrática del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Pilar Ramos Valverde

Profesora Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Director:

Francisco Rivera de los Santos

Profesor Titular del Departamento de Psicología Experimental

Tutora:

M^a Carmen Moreno Rodríguez

Catedrática del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Universidad de Sevilla

Sevilla, 2022

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



“Normalmente solo vemos lo que queremos ver;
tanto es así, que a veces lo vemos donde no está”

Eric Hoffer

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



AGRADECIMIENTOS

Agradecer su entrega a Pilar, por ser la principal responsable de mi interés en la investigación. Aun puedo recordar el día en que me asesoró sobre la beca de colaboración. Sin duda, fue una de mis mejores decisiones vitales. Ella ha funcionado como mentora y como amiga durante todo este proceso, como siempre, muchas gracias Pilar. Gracias por encontrar el equilibrio perfecto entre la exigencia y el cariño, sabías que no cumpliría los plazos, pero yo también sabía que los debía cumplir. Sin duda, la realización de una tesis doctoral es dura, pero a tu lado el camino no ha sido tan difícil. Gracias por preocuparte por mi calidad de vida durante estos años y gracias por haberme presentado al equipo HBSC.

Gracias Mari Carmen por haberme acogido desde el primer momento y por demostrarme, desde el principio, que podía contar con tu apoyo personal y profesional. Gracias por compartir tu despacho conmigo y por enseñarme tanto en cada gesto. Estoy convencida de que no me excedo al aventurar que eres una figura de apego para todo el equipo.

Gracias Fran por tu apoyo incondicional y por el optimismo con el que te afrontas a los nuevos desafíos. Gracias a tus consejos y asesoramiento pudimos poner en marcha el Proyecto de Mentoría Escolar en Polígono Sur del que me siento tan orgullosa.

Gracias al equipo HBSC, estoy convencida de que no existen unos compañeros y compañeras mejores. Gracias Maï por todas las charlas y por demostrarme la importancia de la comunicación, gracias Inma por hacerme sentir desde el primer momento como una igual, gracias Irene por tu conectividad y apoyo ante cualquier cuestión, gracias Conchi por poner el foco en la repercusión de las desigualdades, gracias Esther por transmitir tu entusiasmo con el que te enfrentas a nuevos retos, gracias Eva por tu capacidad organizativa y por el empeño en cada detalle para que el trabajo de equipo salga adelante, gracias Sara por el cuidado que pones en cada acto, gracias Vanesa por tu compromiso social y gracias Sheila por estar siempre disponible ante cualquier situación. Y, por supuesto, gracias a mi Carmela, por ofrecerme tu ayuda y asesoramiento en todos los momentos vividos durante la realización de esta tesis doctoral. Gracias por adoptarme como amiga desde el primer momento y por compartir penas y alegrías durante todos estos años. Gracias a Marta por tu cariño y tus consejos durante todo el proceso y a Almu por enseñarme el valor de compartir momentos, ya sea entre libros o entre copas.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Gracias a María del Mar González, por abrirnos los ojos ante la realidad que teníamos a la vuelta de la esquina. Gracias a todos los chicos y chicas de Polígono Sur por el mensaje de cariño en sus miradas y por el agradecimiento constante ante nuestro programa. Gracias a Ángela y Amando, por confiar en nuestro proyecto y abrirnos las puertas de sus colegios. Gracias a Perico, por ser un pilar fundamental en la implementación del programa de intervención.

Gracias a mis abuelos y abuelas por transmitir sus valores y enseñarme la importancia de los actos por pequeños que parezcan. Aunque asegurabas que no lo ibas a ver, espero que lo estés viendo y que te sientas orgullosa.

Gracias a mi padre, por enseñarme la importancia del esfuerzo constante y trasmitirme su admiración en todo momento. Gracias a mi madre, por su ejemplo y sus palabras en los momentos de debilidad, siempre has sabido cómo hacerlo para que sacase la fuerzas, como el ave Fénix. Gracias a mi hermano, mi compañero de batallas, las buenas y las malas, pero siempre a mi lado. Gracias a mi familia: a mi tía Visi, por su fortaleza personal y por su guía, en esta y en todas las etapas; a mi tía Francis, por enseñarme el valor de la constancia; a mi tío Evaristo, por enseñarme el valor de vivir cada momento; a mi tío Alberto, por ser un ejemplo de estilo de vida a pesar de nuestros debates; gracias a mis primas Cristina, Julia, Berta y a mi cuñada Adri, por acompañarme en todos los momentos, los divertidos y los que no lo son tanto, y gracias a Alonso y Alejandro, los nuevos miembros de la familia, por transmitirme la fuerza para luchar por el futuro.

Gracias a mis amigos y amigas, en especial a Sara y Marga, por las risas compartidas en los momentos más difíciles. Gracias a mi otra familia, Mari Carmen, Paco, Rocío y Moisés, por sus consejos y sus ánimos durante estos años.

Gracias a mi Lute, por escuchar con atención cada palabra de este escrito.

Y, por último, aunque no por ello menos importante, gracias a ti, Dani, por tu apoyo y por haber funcionado casi como otro director. Por sentir como tuyos mis logros y por tu mirada de orgullo constante.



PRESENTACIÓN

La participación en conductas antisociales en la adolescencia es un tema controvertido que causa preocupación social. De hecho, se recibe bastante información por parte de los medios de comunicación sobre la participación de los y las jóvenes en este tipo de comportamientos. En la actualidad, son muchas las investigaciones que ponen el foco en estas conductas y tratan de buscar una explicación al aumento de participación en comportamientos antisociales en la etapa adolescente.

Sin embargo, los resultados de distintas investigaciones reflejan que existe falta de acuerdo tanto en la evaluación de la participación en conducta antisocial como en sus factores relacionados. Por este motivo, en la presente tesis doctoral se trata de buscar una explicación a la falta de coherencia entre las investigaciones y se realiza un estudio empírico sobre variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y sociales relacionadas con este fenómeno; tratando además de hacer una propuesta de evaluación y de intervención para prevenir y reducir la participación en conducta antisocial en la etapa adolescente.

Esta memoria de tesis doctoral se divide en cuatro grandes capítulos. El primero de ellos se destina a la justificación teórica de la investigación, donde se hace un recorrido por cinco aspectos que serán clave para entender el resto de los capítulos. En concreto, se realiza una revisión de la literatura científica respecto a la conceptualización del término *conducta antisocial*, se contextualiza la adolescencia como periodo clave en la participación en conductas antisociales, se profundiza en los factores relacionados con la manifestación de conductas antisociales en la adolescencia y los contextos de desarrollo relacionados con estas conductas y, por último, se realiza un repaso de las consideraciones que deben ser tenidas en cuenta en la intervención para prevenir o disminuir las conductas antisociales.

En el segundo capítulo se detalla la metodología a seguir en la investigación y se describe con detenimiento la muestra, el procedimiento, los instrumentos y los análisis de datos que se han utilizado para la obtención de los resultados de investigación. En concreto, se utilizan los datos del estudio *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC), un estudio internacional del que España forma parte desde 1982, y que es dirigido desde 2002 por la catedrática Carmen Moreno Rodríguez y desde 2018 en co-dirección con Francisco Rivera, ambos directores de la presente tesis doctoral.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



El tercer capítulo, correspondiente a los resultados de la tesis doctoral, se divide en dos grandes bloques. El primer bloque se destina a la investigación y en esas páginas se refleja con detalle los resultados de los análisis con una muestra representativa de adolescentes de 13 a 18 años de España. Por otro lado, en el segundo bloque se hace una propuesta de un programa de intervención que, desde 2018, se está poniendo en marcha en varios centros educativos del Polígono Sur (Sevilla), el barrio más pobre de Europa según los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) de 2021.

Para finalizar, en el cuarto y último capítulo se discuten los resultados de la investigación y se integran en el programa de intervención que se propone. De esta manera, en esta tesis doctoral se hace un esfuerzo por aplicar los resultados de la investigación a la propuesta de la intervención. Este capítulo se cierra ofreciendo un análisis detallado de la limitaciones y fortalezas de este trabajo, un resumen de las principales conclusiones y un análisis de sus implicaciones teórico-prácticas.

ÁMBITO- PREFIJO**GEISER**

Nº registro

REGAGE22e00032729613**CSV****GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c****DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN****<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>****FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO****28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular**

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

ÍNDICE

| | |
|---|------------|
| AGRADECIMIENTOS | 9 |
| PRESENTACIÓN | 11 |
| 1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA | 23 |
| 1.1 Conceptualización de la conducta antisocial | 25 |
| 1.1.1 Delimitación conceptual | 25 |
| 1.1.2 Definición | 33 |
| 1.1.3 Heterogeneidad en la clasificación de las conductas antisociales | 34 |
| 1.1.4 Teorías explicativas de la conducta antisocial | 43 |
| 1.1.5 Continuidad versus cambio en el fenómeno de la conducta antisocial | 48 |
| 1.2 La conducta antisocial en la adolescencia | 50 |
| 1.2.1 La adolescencia como periodo clave en el inicio de la conducta antisocial | 50 |
| 1.2.2 La conducta antisocial y los cambios evolutivos en la adolescencia | 53 |
| 1.2.3 Prevalencia de la conducta antisocial en la adolescencia | 61 |
| 1.3 Factores relacionados con la conducta antisocial en la adolescencia | 64 |
| 1.3.1 La salud en adolescentes con conducta antisocial | 64 |
| 1.3.2 Las desigualdades sociales de la conducta antisocial en la adolescencia | 65 |
| 1.3.3 Aspectos psicológicos relacionados con la conducta antisocial en la adolescencia | 77 |
| 1.4 Contextos de desarrollo relacionados con la conducta antisocial en la adolescencia | 84 |
| 1.4.1 Familia | 86 |
| 1.4.2 Iguales | 89 |
| 1.4.3 Escuela | 91 |
| 1.4.4 Vecindario | 94 |
| 1.5 Intervención en la conducta antisocial | 96 |
| 1.6 Objetivos | 100 |

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



| | |
|---|------------|
| 2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN | 105 |
| 2.1 Descripción de la muestra | 107 |
| 2.2 Descripción del procedimiento | 109 |
| 2.3 Descripción de los instrumentos | 110 |
| 2.3.1 Variables demográficas | 111 |
| 2.3.2 Variables relacionadas con la conducta antisocial | 111 |
| 2.3.3 Variables socioeconómicas | 113 |
| 2.3.4 Variables psicológicas | 114 |
| 2.3.5 Variables contextuales | 117 |
| 2.4 Análisis de datos | 123 |
| 3. RESULTADOS | 127 |
| 3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España | 130 |
| 3.1.1 La elaboración de dos inventarios para evaluar, respectivamente, la participación y la percepción por parte del entorno de los y las adolescentes de su participación en comportamientos antisociales | 130 |
| 3.1.2 La prevalencia de participación en comportamientos antisociales de los y las adolescentes en España | 135 |
| 3.1.3 La relación entre las variables socioeconómicas y la participación en conducta antisocial de los y las adolescentes en España | 158 |
| 3.1.4 La relación entre las variables psicológicas y la participación en conducta antisocial de los y las adolescentes en España | 162 |
| 3.1.5 La relación entre las variables contextuales y la participación en conducta antisocial de los y las adolescentes en España | 171 |
| 3.1.6 El análisis del efecto conjunto de las variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales en la participación en conducta antisocial de los y las adolescentes en España | 200 |
| 3.1.7 La exploración del efecto de mediación de las principales variables psicológicas en la relación entre los principales apoyos sociales y la participación en conducta antisocial de los y las adolescentes en España | 227 |
| 3.2 Elaboración de un programa de intervención para prevenir y reducir los comportamientos antisociales en la adolescencia en un contexto sociocultural de riesgo | 234 |
| 3.2.1 El análisis y la detección de necesidades | 235 |
| 3.2.2 La contextualización del programa de intervención | 249 |
| 3.2.3 La descripción del programa de intervención | 255 |
| 3.2.4 La evaluación de las implementaciones piloto realizadas hasta el momento | 274 |



| | |
|--|------------|
| 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES | 281 |
| 4.1 La evaluación de la conducta antisocial y el cálculo de prevalencias | 283 |
| 4.1.1 Resultados en los que se comprueba la disparidad de resultados en función de si se analiza cada conducta por separado, se categoriza en función de la tipología o se utiliza una puntuación global | 284 |
| 4.1.2 Importancia de la cultura en la definición del término conducta antisocial y su influencia en los resultados de distintas investigaciones | 286 |
| 4.1.3 Resultados de la consistencia interna y el análisis factorial confirmatorio de los inventarios sobre conducta antisocial | 288 |
| 4.1.4 Imposibilidad de identificar todas las formas de conducta antisocial existentes en el repertorio de los y las adolescentes | 289 |
| 4.1.5 Etnocentrismo investigador o incapacidad para evaluar e interpretar adecuadamente los comportamientos adolescentes al partir de un punto de vista adulto de nivel sociocultural alto | 290 |
| 4.2 Relación entre las variables socioeconómicas y la participación en conducta antisocial | 294 |
| 4.3 Relación entre las variables psicológicas analizadas y la participación en conductas antisociales | 297 |
| 4.4 Relación entre las variables contextuales y la participación en conducta antisocial | 301 |
| 4.4.1 La importancia del contexto familiar en la conducta antisocial | 302 |
| 4.4.2 La importancia de las amistades en la conducta antisocial | 303 |
| 4.4.3 La importancia del contexto escolar en la conducta antisocial | 304 |
| 4.4.4 La importancia del vecindario en la conducta antisocial | 305 |
| 4.5 El efecto conjunto de las variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales en la participación en conducta antisocial de los y las adolescentes en España .. | 307 |
| 4.6 Una reflexión sobre los resultados obtenidos teniendo en cuenta las diferencias por sexo | 309 |
| 4.6.1 Prevalencias y medias de participación en conducta antisocial | 309 |
| 4.6.2 Variables socioeconómicas | 311 |
| 4.6.3 Variables psicológicas | 311 |
| 4.6.4 Variables contextuales | 313 |
| 4.6.5 El efecto conjunto de las variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales | 313 |
| 4.7 Una reflexión sobre los resultados obtenidos teniendo en cuenta las diferencias por edad | 315 |
| 4.7.1 Prevalencias y medias de participación en conducta antisocial | 315 |
| 4.7.2 Variables socioeconómicas | 317 |
| 4.7.3 Variables psicológicas | 317 |
| 4.7.4 Variables contextuales | 319 |



| | |
|--|------------|
| 4.7.5 El efecto conjunto de las variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales. | 320 |
| 4.8 La integración de los resultados de la investigación en la propuesta de intervención | 322 |
| 4.9 Las principales limitaciones y fortalezas del estudio | 327 |
| 4.10 Las principales conclusiones e implicaciones para la intervención e investigación | 330 |
| 5. REFERENCIAS..... | 337 |
| 6. APÉNDICES..... | 369 |
| A. INFORME COMISIONADO | 371 |
| B. PRESENTACIÓN COMISIONADO | 415 |
| C. CUESTIONARIO 2017 | 443 |
| D. ENTREVISTA POLÍGONO SUR ALUMNADO | 457 |
| E. TARJETAS MENTORÍA | 475 |
| F. DIARIO MENTORÍA | 485 |
| G. CUESTIONARIO PROFESORADO..... | 489 |



ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 Representación gráfica de la conceptualización de conducta antisocial | 32 |
| Figura 2 Propensión a cometer crímenes en las diferentes edades (tomado de Quetelet, 1831/1984) | 51 |
| Figura 3 Diagrama de cargas factoriales del inventario sobre participación de conducta antisocial . | 133 |
| Figura 4 Diagrama de cargas factoriales del inventario sobre percepción de conducta antisocial . . . | 134 |
| Figura 5 Prevalencia de participación en conducta antisocial; en global, por sexo y por edad | 135 |
| Figura 6 Prevalencia de participación en conductas de robo; en global, por sexo y por edad | 140 |
| Figura 7 Prevalencia de participación en conductas de daño a otras personas; en global, por sexo y por edad | 141 |
| Figura 8 Prevalencia de participación en conductas de destrozo; en global, por sexo y por edad . . . | 142 |
| Figura 9 Prevalencia de participación en conductas de insumisión a la autoridad; en global, por sexo y por edad | 143 |
| Figura 10 Prevalencia de participación en no pagar por cosas; en global, por sexo y por edad | 145 |
| Figura 11 Prevalencia de participación en robo a familia; en global, por sexo y por edad | 146 |
| Figura 12 Prevalencia de participación en llevarse sin pagar cosas que valen menos de 20-25 euros; en global, por sexo y por edad | 147 |
| Figura 13 Prevalencia de participación en destrozar o romper cosas a propósito; en global, por sexo y por edad | 148 |
| Figura 14 Prevalencia de participación en discusión violenta con profesorado; en global, por sexo y por edad | 149 |
| Figura 15 Prevalencia de participación en romper cosas del colegio o instituto a propósito; en global, por sexo y por edad | 150 |
| Figura 16 Prevalencia de participación en robar cartera o bolso cuando el propietario no está cerca; en global, por sexo y por edad | 151 |
| Figura 17 Prevalencia de participación en tirar piedras a casas, coches o trenes; en global, por sexo y por edad | 152 |
| Figura 18 Prevalencia de participación en llegar a propósito más tarde a colegio o instituto; en global, por sexo y por edad | 153 |
| Figura 19 Prevalencia de participación en llegar a propósito más tarde a casa; en global, por sexo y por edad | 154 |
| Figura 20 Prevalencia de participación en iniciar pelea intencionalmente; en global, por sexo y por edad | 155 |
| Figura 21 Prevalencia de participación en insultar con la intención de hacer daño; en global, por sexo y por edad | 156 |
| Figura 22 Prevalencia de participación en colgar vídeos o fotos sexuales de persona conocidas en internet; en global, por sexo y por edad | 157 |
| Figura 23 Representación de las estimaciones estandarizadas de los coeficientes del modelo de mediación en la muestra general | 227 |
| Figura 24 Representación de las estimaciones estandarizadas de los coeficientes del modelo de mediación en función del sexo | 229 |

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

| | |
|--|-----|
| Figura 25 Representación de las estimaciones estandarizadas de los coeficientes del modelo de mediación en función de la edad. | 231 |
| Figura 26 Prevalencia de participación en alguna conducta antisocial según los datos de la recogida del 2017. | 243 |
| Figura 27 Modelo de intervención. | 269 |
| Figura 28 Relación entre participación en conductas antisociales y la percepción de estas conductas por el entorno. | 298 |

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|-----|
| Tabla 1 Nombres de los instrumentos de evaluación de la conducta antisocial, autoría, año de publicación, número de ítems, valores de respuesta y categorías propuestas | 38 |
| Tabla 2 Factores psicológicos de riesgo y protectores de participación en conducta antisocial | 77 |
| Tabla 3 Factores contextuales de riesgo y protección en diferentes comportamientos antisociales | 85 |
| Tabla 4 Objetivos de la tesis doctoral. | 101 |
| Tabla 5 Descripción de la muestra | 108 |
| Tabla 6 Redacción de los 13 ítems del cuestionario de conducta antisocial y su fuente | 112 |
| Tabla 7 Instrumentos originales en los que se basó el estudio previo a la elaboración del instrumento propio | 130 |
| Tabla 8 Media de conductas antisociales en las que participan (desviación tipo), significación estadística y tamaño de efecto en total y en función del sexo | 136 |
| Tabla 9 Media de conductas antisociales en las que participan (desviación tipo), significación estadística y tamaño de efecto en total y en función de la edad | 138 |
| Tabla 10 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y capacidad adquisitiva familiar | 159 |
| Tabla 11 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y nivel educativo de los progenitores. | 160 |
| Tabla 12 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y riqueza percibida | 161 |
| Tabla 13 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y la percepción de esas conductas como antisociales por el entorno | 163 |
| Tabla 14 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y el nivel de regulación emocional | 164 |
| Tabla 15 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y su sentido de coherencia | 165 |
| Tabla 16 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y el nivel de comprensibilidad | 166 |
| Tabla 17 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y el nivel de manejabilidad. | 167 |
| Tabla 18 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y el nivel de significatividad | 168 |
| Tabla 19 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y el sentido de unidad. | 169 |
| Tabla 20 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y el nivel de autoeficacia social | 170 |
| Tabla 21 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y el apoyo familiar | 172 |
| Tabla 22 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y la satisfacción familiar | 173 |
| Tabla 23 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y la comunicación familiar | 174 |
| Tabla 24 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y el afecto materno | 175 |

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

| | |
|---|-----|
| Tabla 25 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y la comunicación materna | 176 |
| Tabla 26 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y el conocimiento materno | 177 |
| Tabla 27 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y la revelación materna | 178 |
| Tabla 28 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y el afecto paterno | 179 |
| Tabla 29 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y la comunicación paterna | 180 |
| Tabla 30 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y el conocimiento paterno | 181 |
| Tabla 31 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y la revelación paterna | 182 |
| Tabla 32 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y la relación entre los progenitores | 183 |
| Tabla 33 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y el apoyo de las amistades | 184 |
| Tabla 34 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y la satisfacción con las amistades | 185 |
| Tabla 35 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y tener amistades con conductas de protección | 186 |
| Tabla 36 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y tener amistades con conductas de riesgo | 187 |
| Tabla 37 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y la relación de apoyo con las amistades | 188 |
| Tabla 38 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y la relación de conflicto con las amistades | 189 |
| Tabla 39 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y el apoyo del profesorado | 190 |
| Tabla 40 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y la satisfacción con el profesorado | 191 |
| Tabla 41 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y el apoyo de los compañeros y las compañeras de clase | 192 |
| Tabla 42 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y la satisfacción con los compañeros y las compañeras de clase | 193 |
| Tabla 43 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y el apoyo del vecindario | 194 |
| Tabla 44 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y la satisfacción con el vecindario | 195 |
| Tabla 45 Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y la conflictividad en el barrio | 196 |
| Tabla 46 Resumen de los principales resultados de correlaciones | 199 |
| Tabla 47 Modelo de regresión lineal de variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales sobre la participación en conductas antisociales | 202 |



Tabla 48 Modelo de regresión lineal de variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales sobre la participación en conductas antisociales en chicos 206

Tabla 49 Modelo de regresión lineal de variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales sobre la participación en conductas antisociales en chicas 210

Tabla 50 Modelo de regresión lineal de variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales en la participación en conductas antisociales a los 13-14 años..... 214

Tabla 51 Modelo de regresión lineal de variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales sobre la participación en conductas antisociales a los 15-16 años 218

Tabla 52 Modelo de regresión lineal de variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales sobre la participación en conductas antisociales a los 17-18 años 222

Tabla 53 Resumen de los modelos de regresión lineal global en todos los grupos analizados 226

Tabla 54 Parámetros de estimación de los efectos indirectos de la medicación en la muestra global . 228

Tabla 55 Parámetros de estimación de los efectos indirectos de la medicación en función del sexo . . 230

Tabla 56 Parámetros de estimación de los efectos indirectos de la medicación en función de la edad 233

Tabla 57 Descripción de la muestra recogida en 2017 239

Tabla 58 Relación de los 38 ítems del inventario piloto de participación en conducta antisocial y su fuente..... 239

Tabla 59 Conductas antisociales con mayor prevalencia en los y las adolescentes de Polígono Sur respecto a la muestra de referencia 244

Tabla 60 Conductas antisociales con mayor prevalencia en los y las adolescentes de la muestra de referencia respecto a la población de Polígono Sur 245

Tabla 61 Conductas antisociales con prevalencias similares en los y las adolescentes de Polígono Sur y los y las adolescentes de la muestra de referencia 245

Tabla 62 Relación entre la percepción de las conductas antisociales y la participación en las mismas en los y las adolescentes de Polígono Sur..... 247

Tabla 63 Relación entre la percepción de las conductas antisociales y la participación en las mismas en los y las adolescentes de la muestra de referencia 248

Tabla 64 Comparación entre la correlación de la participación y percepción en conducta antisocial en ambas poblaciones..... 249

Tabla 65 Problemas sociales y su relación con los resultados esperados del programa 253

Tabla 66 Selección de los objetivos, medidas y actuaciones del Plan Local de Intervención en Zonas Desfavorecidas de Sevilla 2018-2022 que se encuentran reflejados en el programa de intervención 258

Tabla 67 Contenidos relacionados con la satisfacción de necesidades socioemocionales y su relación con los objetivos del programa..... 261

Tabla 68 Contenidos relacionados con la orientación vocacional y su relación con los objetivos del programa..... 262

Tabla 69 Contenidos relacionados con la formación de figuras adultas de referencia y su relación con los objetivos del programa..... 262

Tabla 70 Relación entre los resultados esperados del programa, los indicadores de evaluación y las fuentes de verificación 266

Tabla 71 Ejemplo de ficha de actividad grupal y preguntas de mentoría relacionadas 270

Tabla 72 Ejemplo guion de mentoría..... 271

Tabla 73 Cuadro resumen del programa..... 273

Código seguro de Verificación : GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c | Puede verificar la integridad de este documento en la siguiente dirección : https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular





1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

1.1 Conceptualización de la conducta antisocial

1.1.1 Delimitación conceptual

Tras realizar un estudio pormenorizado del concepto *conducta antisocial*, se aprecia que en las investigaciones científicas existen términos que tradicionalmente, y en la actualidad, se han confundido y utilizado de manera intercambiable con el de conducta antisocial. Esto ha dificultado la comparabilidad de resultados y ha fomentado la disparidad de conclusiones que los distintos autores y autoras extraen de sus investigaciones. Tal es la importancia y limitación que supone esta confusión que, si se comenzara este capítulo tratando de definir directamente el concepto de conducta antisocial, sin antes remarcar la tradicional falta de claridad terminológica que ha existido en su estudio, se correría el riesgo de contribuir a este caos y confundir, a lo largo del texto, el objeto de estudio de la presente tesis doctoral. Por ello, a continuación, se abordan y definen los términos que se han confundido en la literatura científica con el concepto de conducta antisocial.

Esta falta de claridad terminológica se podría concretar en dos aspectos fundamentales: por un lado, entender como sinónimos de conducta antisocial a otros conceptos que se refieren a subtipos de conducta antisocial y, por otro lado, tener otro punto de partida en su definición, como, por ejemplo, usarlo como término válido para definir la ausencia de conducta prosocial, lo cual no describe la misma realidad. Diferentes autores y autoras han mostrado que la clave que explicaría esta difusa delimitación conceptual se debe a la diversidad de disciplinas desde las que se ha abordado el concepto (p. ej., Peña, 2005). Ante esta situación, no es extraño que sean muchos los autores y autoras (por ejemplo: Barker et al., 2007 o Lösel y Farrington, 2012) que han remarcado la imperante necesidad de acabar con la confusión terminológica en el área del comportamiento antisocial. A continuación, se aclaran las diferencias respecto a los siguientes términos: agresión, problemas externos de conducta, trastorno de conducta, trastorno de la personalidad antisocial, trastorno por déficit de atención e hiperactividad y conducta delictiva. Como se aprecia en la Figura 1, mientras que algunos términos están englobados bajo el concepto de conducta antisocial, otros términos solo hacen referencia a una parcela de este tipo de conductas.



La diferenciación de la conducta antisocial con el término **agresión** se ha logrado recientemente y se considera un gran avance en el estudio de conducta antisocial ya que, como señalan Dodge et al. (2006), hasta hace apenas unos años, el estudio de la conducta antisocial se veía reducido en buena parte al estudio de la agresión. Una de las definiciones más importantes de agresión de las últimas décadas es la de Olweus (1978), quien afirma que “agresión generalmente significa el comportamiento y las reacciones que causan o tienen el propósito de infligir lesiones o molestias a otro individuo” (p. 17). Parke y Slaby (1983), por su parte, definían agresión como “el comportamiento que está dirigido a dañar o herir a otra persona o personas” (p. 550). Más tarde, Eron (1997) definió agresión como “comportamiento que pretende dañar a otra persona” (p. 140). Por tanto, se podría decir que la agresión forma parte de la conducta antisocial relacionada con la intención de dañar a otros.

Otro concepto con el que se confunde la conducta antisocial es el que tiene que ver con los **problemas de conducta**. Por ejemplo, Lahey y Waldman (2003) usan el término problemas de conducta para referirse a los comportamientos que violan normas o leyes importantes, solapándose en este caso la definición de problemas de conducta con la definición de conducta antisocial. Para aclarar esta confusión es necesario entender que los problemas de conducta incluyen una dimensión externa y una dimensión interna. Como aclaran Rapport et al. (2001), mientras que los problemas de conducta externalizantes se caracterizan por una serie de dificultades entre las que se encuentran las comportamentales, los problemas de atención, la agresividad y la falta de socialización; los problemas de conducta internalizantes se caracterizan por dificultades relacionadas con el retraimiento, la ansiedad, el miedo y la depresión. Por lo tanto, según estos autores y autoras, se puede diferenciar una dimensión representada por comportamientos agresivos, antisociales y descontrolados, y una dimensión representada por comportamientos inhibidos, temerosos y sobrecontrolados.

Por otro lado, en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM]) V (American Psychiatric Association [APA], 2014) existe una sección dedicada a los trastornos destructivos, del control de los impulsos y de la conducta en el que se explicitan los criterios diagnósticos para varios trastornos que incluyen sintomatología relacionada con el comportamiento antisocial, como podrían ser el trastorno negativista desafiante, el trastorno explosivo intermitente, el trastorno de la conducta, el trastorno de personalidad antisocial, la piromanía, la cleptomanía y otros trastornos destructivos, del control de los impulsos y de la conducta, especificados o no especificados. A continuación, se aclaran los criterios diagnósticos para dos trastornos incluidos en esa sección que, por su denominación, se pueden confundir fácilmente con el comportamiento antisocial, como son el trastorno de conducta y el trastorno de la personalidad antisocial.

El término **trastorno de conducta** se utiliza para designar a aquellas personas que manifiestan una conducta antisocial clínicamente significativa, sobrepasando claramente el funcionamiento normal. Por tanto, este término es utilizado para hacer referencia a las conductas

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

antisociales graves que tienen un trasfondo clínico y que provocan alteración del funcionamiento diario del individuo (Kazdin y Buela-Casal, 2006). En la última versión publicada del DSM V (APA, 2014), con trastorno de conducta se hace referencia a:

- A. Un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que no se respetan los derechos básicos de otros, las normas o reglas sociales propias de la edad, lo que se manifiesta por la presencia en los doce últimos meses de por lo menos tres de los quince criterios siguientes en cualquiera de las categorías siguientes, existiendo por lo menos uno en los últimos seis meses:
- Agresión a personas y animales:
 1. A menudo acosa, amenaza o intimida a otros.
 2. A menudo inicia peleas.
 3. Ha usado un arma que puede provocar serios daños a terceros (p. ej., un bastón, un ladrillo, una botella rota, un cuchillo, un arma).
 4. Ha ejercido la crueldad física contra personas.
 5. Ha ejercido la crueldad física contra animales.
 6. Ha robado enfrentándose a una víctima (p. ej., atraco, robo de un monedero, extorsión, atraco a mano armada).
 7. Ha violado sexualmente a alguien.
 - Destrucción de la propiedad:
 8. Ha prendido fuego deliberadamente con la intención de provocar daños graves.
 9. Ha destruido deliberadamente la propiedad de alguien (pero no por medio del fuego).
 - Engaño o robo:
 10. Ha invadido la casa, edificio o automóvil de alguien.
 11. A menudo miente para obtener objetos o favores, o para evitar obligaciones (p. ej., “engaña a otros”).
 12. Ha robado objetos de valor no triviales sin enfrentarse a la víctima (p. ej., hurto en una tienda sin violencia ni invasión; falsificación).
 - Incumplimiento grave de las normas:
 13. A menudo sale por la noche, a pesar de la prohibición de sus padres, empezando antes de los 13 años.
 14. Ha pasado una noche fuera de casa sin permiso mientras vivía con sus padres o en un hogar de acogida, por lo menos dos veces, o una vez si estuvo ausente durante un tiempo prolongado.
 15. A menudo falta a la escuela, empezando antes de los 13 años.



- B. El trastorno del comportamiento provoca un malestar clínicamente significativo en las áreas social, académica o laboral.
- C. Si la edad del individuo es de 18 años o más, no se cumplen los criterios de trastorno de personalidad antisocial.

Al hilo del último criterio diagnóstico del trastorno anterior, también es interesante diferenciar el término conducta antisocial del **trastorno de la personalidad antisocial**, que se diagnostica cuando la persona tiene entre 15 y 17 años y cumple con una serie de criterios, o bien cuando tiene más de 18 años y existen evidencias de presencia de trastorno de conducta antes de los 15 años, siempre y cuando no estén diagnosticados de esquizofrenia o trastorno bipolar (APA, 2014). En la última versión publicada del DSM V (APA, 2014), con trastorno de la personalidad antisocial se hace referencia a:

- A. Patrón dominante de inatención y vulneración de los derechos de los demás, que se produce desde los 15 años de edad, y que se manifiesta por tres (o más) de los hechos siguientes:
 - 1. Incumplimiento de las normas sociales respecto a los comportamientos legales, que se manifiesta por actuaciones repetidas que son motivo de detención.
 - 2. Engaño, que se manifiesta por mentiras repetidas, utilización de alias o estafa para provecho o placer personal.
 - 3. Impulsividad o fracaso para planear con antelación.
 - 4. Irritabilidad y agresividad, que se manifiesta por peleas o agresiones físicas repetidas.
 - 5. Desatención imprudente de la seguridad propia o de los demás.
 - 6. Irresponsabilidad constante, que se manifiesta por la incapacidad repetida de mantener un comportamiento laboral coherente o cumplir con las obligaciones económicas.
 - 7. Ausencia de remordimiento, que se manifiesta con indiferencia o racionalización del hecho de haber herido, maltratado o robado a alguien.
- B. El individuo tiene como mínimo 18 años.
- C. Existen evidencias de la presencia de un trastorno de la conducta con inicio antes de los 15 años.
- D. El comportamiento antisocial no se produce exclusivamente en el curso de la esquizofrenia o de un trastorno bipolar.



Asimismo, no es infrecuente encontrar en distintas investigaciones que versan sobre conducta antisocial el término **trastorno por déficit de atención con hiperactividad**. Una posible explicación de esta confusión es que este trastorno, junto a los mencionados con anterioridad, pueden tener una relación causal con la conducta antisocial (Hoge et al., 2012). Este trastorno se diagnostica cuando se cumplen los criterios que se presentan a continuación. Es importante resaltar que no es necesario cumplir tanto el requisito de inatención como el de hiperactividad, basta con cumplir los criterios de uno de ellos, unidos al resto de criterios especificados. En el caso de la inatención y de la hiperactividad, los síntomas no deben ser solo una manifestación del comportamiento de oposición, desafío, hostilidad o fracaso en la comprensión de tareas o instrucciones. Además, se disminuye la exigencia de síntomas presentados en el caso de adolescentes mayores y adultos, ya que, al presentar solo cinco de los síntomas que a continuación se especifican, pueden ser diagnosticados de este trastorno siempre y cuando cumplan el resto de los criterios exigidos:

A. Patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo, que se caracteriza por (1) y/o (2):

- (1) Inatención: Seis o más de los siguientes síntomas se han mantenido durante al menos 6 meses en un grado que no concuerda con el nivel de desarrollo y que afecta directamente a las actividades sociales y académicas/laborales:
 - a. Con frecuencia falla en prestar la debida atención a detalles o por descuido comete errores en las tareas escolares, en el trabajo o durante otras actividades (p. ej., se pasan por alto o se pierden detalles, el trabajo no se lleva a cabo con precisión).
 - b. Con frecuencia tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades recreativas (p. ej., tiene dificultad para mantener la atención en clases, conversaciones o la lectura prolongada).
 - c. Con frecuencia parece no escuchar cuando se le habla directamente (p. ej., parece tener la mente en otras cosas, incluso en ausencia de cualquier distracción aparente).
 - d. Con frecuencia no sigue las instrucciones y no termina las tareas escolares, los quehaceres o los deberes laborales (p. ej., inicia tareas pero se distrae rápidamente y se evade con facilidad).
 - e. Con frecuencia tiene dificultad para organizar tareas y actividades (p. ej., dificultad para gestionar tareas secuenciales, dificultad para poner los materiales y pertenencias en orden, descuido y desorganización en el trabajo, mala gestión del tiempo, incumplimiento de los plazos).
 - f. Con frecuencia evita, le disgusta o se muestra poco entusiasta en iniciar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (p. ej., tareas escolares o quehaceres domésticos; en adolescentes mayores y adultos, preparación de informes, completar formularios, revisar artículos largos).



- g. Con frecuencia pierde cosas necesarias para tareas o actividades (p. ej., materiales escolares, lápices, libros, instrumentos, billetero, llaves, papeles del trabajo, gafas, móvil).
 - h. Con frecuencia se distrae con facilidad por estímulos externos (para adolescentes mayores y adultos, puede incluir pensamientos no relacionados).
 - i. Con frecuencia olvida las actividades cotidianas (p. ej., hacer las tareas, hacer las diligencias; en adolescentes mayores y adultos, devolver las llamadas, pagar las facturas, acudir a las citas).
- (2) Hiperactividad e impulsividad: Seis o más de los siguientes síntomas se han mantenido durante al menos 6 meses en un grado que no concuerda con el nivel de desarrollo y que afecta directamente a las actividades sociales y académicas/laborales:
- a. Con frecuencia juguetea con, o golpea, las manos o los pies, o se retuerce en el asiento.
 - b. Con frecuencia se levanta en situaciones en que se espera que permanezca sentado (p. ej., se levanta en la clase, en la oficina o en otro lugar de trabajo, o en otras situaciones que requieren mantenerse en su lugar).
 - c. Con frecuencia corretea o trepa en situaciones en las que no resulta apropiado. En adolescentes o adultos, puede limitarse a estar inquieto.
 - d. Con frecuencia es incapaz de jugar o de ocuparse tranquilamente en actividades recreativas.
 - e. Con frecuencia está “ocupado,” actuando como si “lo impulsara un motor” (p. ej., es incapaz de estar o se siente incómodo estando quieto durante un tiempo prolongado, como en restaurantes, reuniones; los otros pueden pensar que está intranquilo o que le resulta difícil seguirlos).
 - f. Con frecuencia habla excesivamente.
 - g. Con frecuencia responde inesperadamente o antes de que se haya concluido una pregunta (p. ej., termina las frases de otros; no respeta el turno de conversación).
 - h. Con frecuencia le es difícil esperar su turno (p. ej., mientras espera en una cola).
 - i. Con frecuencia interrumpe o se inmiscuye con otros (p. ej., se mete en las conversaciones, juegos o actividades; puede empezar a utilizar las cosas de otras personas sin esperar o recibir permiso; en adolescentes y adultos, puede inmiscuirse o adelantarse a lo que hacen otros).
- B.** Algunos síntomas de inatención o hiperactividad-impulsividad estaban presentes antes de los 12 años.
- C.** Varios síntomas de inatención o hiperactividad-impulsividad están presentes en dos o más contextos (p. ej., en casa, en la escuela o en el trabajo; con amistades o parientes; en otras actividades).



- D. Existen pruebas claras de que los síntomas interfieren con el funcionamiento social, académico o laboral, o reducen la calidad de los mismos.
- E. Los síntomas no se producen exclusivamente durante el curso de la esquizofrenia o de otro trastorno psicótico y no se explican mejor por otro trastorno mental (p. ej., trastorno del estado de ánimo, trastorno de ansiedad, trastorno disociativo, trastorno de la personalidad, intoxicación o abstinencia de sustancias).

A todo lo anterior hay que añadir la limitación que supone la comorbilidad de la conducta antisocial con otros trastornos, como el anteriormente mencionado. Según Piotrowska, Stride, Croft et al. (2015) se requiere mucha atención a este tema en las investigaciones para no confundir los comportamientos antisociales con los comportamientos derivados de psicopatologías.

Además de diferenciar la conducta antisocial de la agresión, los problemas de conducta y los tres diagnósticos clínicos que se acaban de describir, es importante delimitarlo también respecto al concepto de **conducta delictiva**. En este caso, este tipo de conducta hace referencia a la designación legal basada en el contacto que la persona que ejerce la conducta antisocial tiene con la justicia (Kazdin y Buela-Casal, 2006). Según Farrington (2015), el comportamiento delictivo resulta de la interacción entre una persona con tendencia antisocial o criminal y el entorno que brinda las oportunidades para cometer delitos. Por lo tanto, las conductas delictivas serían aquellas conductas antisociales cuya emisión implica la comisión de un delito, entendiendo como delito el quebrantamiento de la ley. De este modo, las conductas antisociales pueden constituir, o no, un delito (Antolín, 2011). En este sentido, es interesante destacar que la conducta delictiva puede variar a lo largo del tiempo y de unos países a otros ya que la legislación puede alterar los niveles de delincuencia al introducir nuevas infracciones, eliminar algunas antiguas y recalificar como graves delitos que antes no tenían tanta repercusión (Rutter et al., 2000).

Por último, resulta oportuno aclarar la diferencia entre conducta antisocial y *ausencia de conducta prosocial*. Algunos autores y autoras evalúan la escala negativa de las habilidades sociales (Inderbitzen y Foster, 1992), el comportamiento asocial (Inglés et al., 2003) o el comportamiento antisocial (Inglés et al., 2013) (distintos nombres para la misma escala del mismo instrumento: TISS), con ítems que hacen referencia a la ausencia de conductas prosociales como, por ejemplo, tratar de que los compañeros o compañeras hagan las cosas a su manera en trabajos grupales o hablar solo de los temas de interés individual cuando se está en grupo. Sin embargo, aunque aparentemente pueden considerarse los polos extremos de una misma dimensión, realmente ambos constructos no hacen referencia estrictamente a la misma realidad. En este sentido, las definiciones claves del concepto conducta prosocial muestran la diferencia. Eisenberg et al. (2006) entienden por comportamiento prosocial a aquel “comportamiento voluntario destinado a beneficiar a otro” (p. 646). En la misma línea, Radke-Yarrow et al. (1983) definen conducta prosocial como “la acción que ayuda o beneficia a otra persona” (p. 478). Por lo tanto, el hecho de que una persona no se comporte prosocialmente no significa que se comporte de modo antisocial; o,

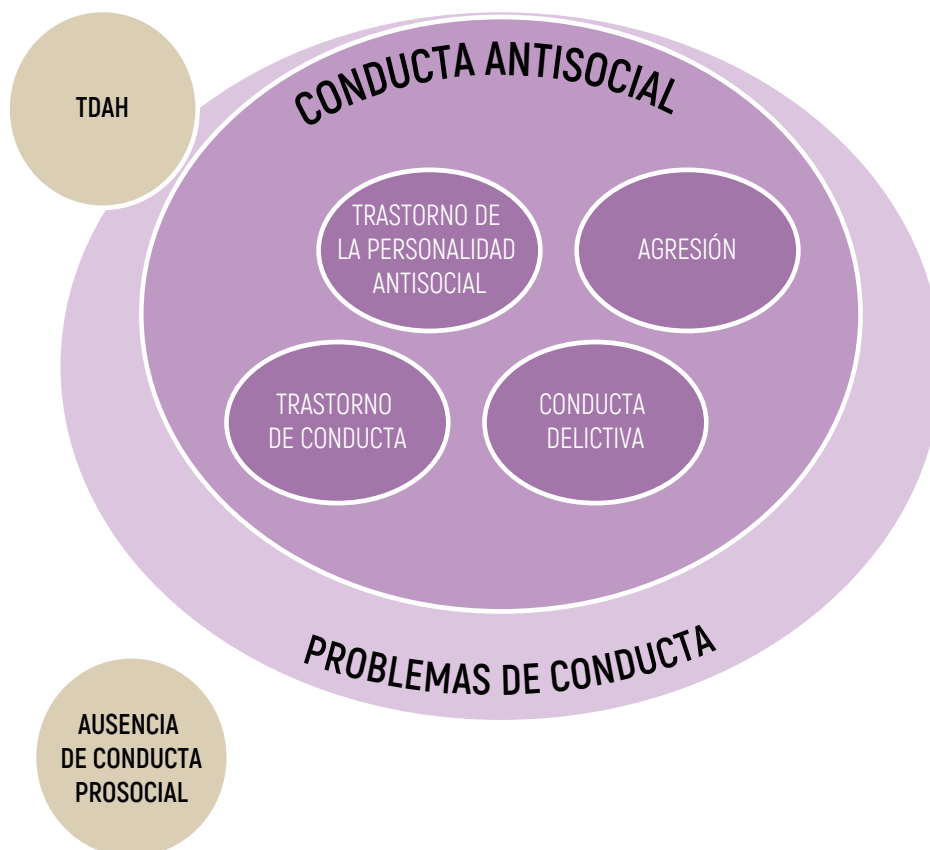


a la inversa, ya que comportarse de manera antisocial no conlleva la ausencia de comportamiento prosocial. De hecho, muchos comportamientos prosociales pueden ir acompañados de conductas antisociales, p. ej., un adolescente que separa a dos chicos que están en una pelea y para ello recurre a la violencia.

Además, a las confusiones generadas por el uso de una terminología u otra, hay que añadir los problemas propios del idioma. En este sentido, es interesante tener en cuenta que la mayoría de las investigaciones se publican en idioma anglosajón y, en este idioma, la palabra “offense” puede ser traducida al castellano como ruptura de reglas, delito o infracción que, como se ha comentado con anterioridad, son conceptos que hacen referencia a distintas realidades muchas veces mal entendidas como sinónimos de la conducta antisocial.

Figura 1

Representación gráfica de la conceptualización de conducta antisocial



1.1.2 Definición

El problema de la conceptualización de la conducta antisocial, así como el de la heterogeneidad de los comportamientos que la componen, está muy presente en la literatura dedicada a su estudio (p. ej., Lösel y Bender, 2003; Lösel y Farrington, 2012). En este sentido, Lanctôt (2015) apunta que el conocimiento actual sobre conducta antisocial está limitado por la ausencia de una teoría integrada, las ambigüedades sobre su definición, la variedad de medidas utilizadas para su estudio y las diferencias en las etapas de desarrollo establecidas en los diversos estudios longitudinales.

Existe una amplia variedad de definiciones de conducta antisocial, entre las que se destacan las propuestas por Bringas et al. (2006), Burt (2012), Burt y Neiderhiser (2009), Garaigordobil et al. (2004), Hinshaw y Zupan (1997), Kazdin y Buela-Casal (2006), Luengo et al. (1999), Rutter (1997) y Rutter et al. (2000). Realizando un análisis conjunto de esas definiciones se podría decir que el factor común es el comportamiento contra las normas, es decir, lo que caracteriza a un comportamiento como antisocial es la infracción de las normas sociales. Ahora bien, el hecho de que un punto clave en la definición del concepto sea la percepción social de un determinado comportamiento (como infractor o no de las normas sociales), dificulta la identificación de las actuaciones que se catalogarían como antisociales, ya que esto dependerá del contexto de referencia.

Según Mesquita (2007), los modelos culturales no solo representan lo normativo, sino lo que es más importante, lo habitual, lo común en el contexto que nos rodea, que es lo que da sentido al comportamiento diario. Del mismo modo, González et al. (2021) señalan que la definición del comportamiento antisocial es ambigua y sin estándares de referencia, al depender de los límites que establece lo socialmente aceptable o normativo en el contexto político y sociocultural de referencia. Por lo tanto, según estos autores y autoras, el concepto de conducta antisocial está en constante evolución y los comportamientos que se incluyen bajo este concepto pueden cambiar a medida que cambie el contexto político y sociocultural. Es decir, para definir una conducta como antisocial habría que tener en cuenta que cada sociedad tiene sus valores y normas, influyendo la relatividad del contexto social de partida en los comportamientos que se entienden como censurables.

De hecho, Lanctôt (2015) incluye en su definición de conducta antisocial a los comportamientos que los adultos perciben como disruptivos, peligrosos o imprudentes que no se corresponden con los comportamientos normativos esperados de los y las adolescentes. Por tanto, la propia especificidad del concepto hace imposible proponer una definición única y global de conducta antisocial. Ante esta situación, es razonable cuestionarse cómo discriminar las conductas que se podrían incluir dentro del término conducta antisocial y, en términos más pragmáticos, cómo se podrían comparar las investigaciones realizadas en diferentes culturas y momentos temporales.

En este punto es interesante rescatar lo que Parke y Slaby (1983) destacaban de las definiciones de agresión, que, como bien se puso de manifiesto anteriormente, es el término al que hace décadas se veía reducido el estudio de la conducta antisocial. Estos autores consideraban relevante



establecer una clasificación en función de la definición. De este modo, distinguían cuatro tipos de definiciones: a) definiciones topográficas o centradas en los patrones de comportamiento que resultan en lesión, b) definiciones basadas en los antecedentes o que ponen el énfasis en las condiciones previas que rodean la ocurrencia de la conducta y dan relevancia a la intencionalidad como un aspecto crítico (a pesar de los problemas de fiabilidad y validez de los juicios de la intención del observador), c) definiciones centradas en los resultados o que destacan las consecuencias de la acción (tienen la ventaja de basarse en niveles objetivamente cuantificables de lesiones, minimizando la subjetividad de las inferencias que supone valorar la intención) y d) definiciones que dan relevancia al juicio social, las cuales agrupan varios criterios que incluyen, entre otros, la intención o la intensidad de respuesta para decidir si un intercambio interpersonal entre dos personas es agresivo.

Tomando como referencia esta clasificación, las definiciones anteriormente mencionadas sobre conducta antisocial tenían en común la referencia a la infracción de las normas sociales, por lo que se pueden catalogar como definiciones basadas en los resultados. Como bien defienden Parke y Slaby (1983), aunque las definiciones centradas en los resultados pueden ser más objetivas, también pueden dar lugar a generalizaciones erróneas conllevando la catalogación de muchos comportamientos comunes como agresivos (un ejemplo es etiquetar como agresivo el daño que causa un dentista). Además, también advierten que este tipo de definiciones pueden agrupar bajo el término agresión, tanto las lesiones accidentales como las intencionales. Por ello, una cuestión necesaria para definir la conducta antisocial es tener en cuenta su heterogeneidad, tal y como se aborda a continuación.

1.1.3 Heterogeneidad en la clasificación de las conductas antisociales

Uno de los fracasos en el campo de estudio de la conducta antisocial, que tiene como consecuencia la falta de reconocimiento de variables que pueden ser relevantes en la explicación de este fenómeno, es la incapacidad para reconocer la heterogeneidad de los comportamientos antisociales (Moffitt, 1993). Fruto de ello, también existen limitaciones en las generalizaciones de las distintas investigaciones sobre comportamiento antisocial (Lösel y Farrington, 2012). De hecho, los resultados de Barker et al. (2007) apoyan la importancia de delimitar adecuadamente los subtipos de comportamiento antisocial con el objetivo de obtener conclusiones claras y precisas. Por lo tanto, según estos autores y autoras, no delimitar claramente los distintos subtipos de conducta antisocial, o utilizar índices globales, puede enmascarar los diferentes mecanismos causales de cada tipología de conducta antisocial.

Parece que existe cierto acuerdo entre los investigadores e investigadoras respecto a la amplia gama de conductas que se incluyen dentro de los comportamientos antisociales (Antolín, 2011; Dodge et al., 2006; Gatzke-kopp, DuPuis y Nix, 2013, Kazdin y Buela-Casal, 2006; Loeber y Schmalting, 1985; Peña, 2005; Rutter et al., 2000; Garaigordobil et al., 2004). Sin embargo, el problema se encuentra en la discordancia existente respecto a los comportamientos concretos a los



que se hacen referencia y al modo de agruparlos. Precisamente, el hecho de agrupar o dividir los comportamientos antisociales de distinto modo es otra de las explicaciones de los aparentes hallazgos contradictorios en distintas investigaciones (Vitaro et al., 2006). Según Kazdin y Buela-Casal (2006), esta diversidad en los subtipos identificados de conducta antisocial se puede considerar un signo de la confusión conceptual existente en su estudio.

A pesar de estas limitaciones conceptuales y sin intención de ser exhaustivas, a continuación, se presentan las principales clasificaciones de la conducta antisocial:

1.1.3.1 Clasificación basada en la presencia de agresión

Como se ha comentado con anterioridad, a pesar de que la agresión en sí misma puede entenderse como un subtipo de conducta antisocial, hay autores y autoras que la entienden como el factor principal de la conducta antisocial (p. ej., Bringas et al., 2006). En este sentido, algunos investigadores e investigadoras sugieren que se debería diferenciar entre conducta antisocial agresiva y conducta antisocial no agresiva (Burt, 2012; Dekovic, 2003; Garaigordobil, 2005). Aún más, hay autores y autoras que proponen subtipos dentro de la agresión, por ejemplo, ya en 1964, Feshbach escribía sobre las funciones de los distintos tipos de agresión. Esta tipología entre distintos tipos de agresión también se ve reflejada en la clasificación propuesta por Dodge y Coie (1987), al diferenciar entre chicos con comportamientos desviados que presentan agresión reactiva (o reacción ante ataques de otros) y los que presentan agresión proactiva (o uso de la agresión para obtener alguna recompensa). Esta clasificación fue apoyada posteriormente por Poulin y Boivin (1999), que usaron la misma clasificación para analizar las características de las amistades en función del tipo de agresión. Asimismo, Patterson (1982) establecía una diferencia entre agresores sociales y ladrones. Entre los rasgos distintivos de los primeros se encuentran ser ruidoso, peleón, desafiante e irritable. Los ladrones, sin embargo, se caracterizan por hiperactividad, problemas con sus padres, mentiras y robos.

1.1.3.2 Clasificación basada en la visibilidad de los comportamientos

Loeber y Schmalting (1985) distinguen entre conductas antisociales encubiertas (por ejemplo, robar o provocar incendios) y conductas antisociales abiertas o manifiestas (por ejemplo, discusiones o peleas). Años más tarde, Rolf Loeber y su equipo introdujeron los conflictos con la autoridad como otra vía de comportamiento antisocial (Loeber et al., 1993; Loeber et al., 1997). Por su parte, Frick et al. (1993), en una revisión sistemática sobre el trastorno desafiante y el trastorno de conducta, añaden a la clasificación propuesta por Loeber et al. (1985) el criterio de gravedad evaluado por el grado de destructividad. De este modo, Frick et al. (1993) diferencian cuatro tipos de conductas antisociales en función de cómo se sitúen en las dimensiones abierta-encubierta y destructiva-no destructiva. En concreto, distinguen entre violación de la propiedad (encubierta y destructiva), agresión (manifiesta y destructiva), oposicionismo (manifiesta y no destructiva) y transgresiones contra el estado (encubierta y no destructiva).



1.1.3.3 Clasificación basada en los procesos cognitivos y emocionales implicados

Fontaine (2006) establece una diferenciación entre comportamientos enfatizando el papel fundamental que los procesos cognitivos y la emocionalidad toman en la ejecución del comportamiento antisocial. Específicamente, Fontaine distingue entre conducta antisocial instrumental o proactiva y la conducta antisocial reactiva. Mientras la conducta instrumental se caracteriza por ser premeditada, no emocional y orientada a objetivos, la reactiva tiene como particularidad el hecho de ser emocional y surgir en respuesta a una provocación o amenaza. Sin embargo, para este autor, lo que verdaderamente distingue a una conducta de otra es que los actos instrumentales son impulsados por intereses de origen intrapersonal (generados internamente), mientras que las conductas reactivas requieren al menos la percepción de un estímulo extrapersonal, generalmente interpersonal, que provoca que se genere una respuesta. Es decir, entiende que el término instrumental sirve para designar fenómenos de origen interno dirigidos a la consecución de un determinado objetivo. Este autor describe a los y las jóvenes que presentan conducta antisocial instrumental como confiados en la eficacia de su comportamiento, defensores y promovedores de acciones antisociales, con tendencia a esperar resultados positivos de sus actos y a subestimar los resultados negativos resultantes y que, además, valoran sus comportamientos como socio-moralmente aceptables.

1.1.3.4 Clasificación basada en procesos evolutivos

Otra clasificación muy conocida en este ámbito es la propuesta por Moffitt (1993), que añade una dimensión evolutiva en la clasificación de la conducta antisocial. Esta autora se esforzó por distinguir entre dos tipos de patrones de comportamiento antisocial cuyas características definitorias son el momento de aparición del comportamiento y la duración de los mismos: comportamiento antisocial a lo largo del curso vital y comportamiento antisocial ligado a la adolescencia. Según esta autora, el comportamiento antisocial persistente a lo largo del curso vital se asocia a personas que participan en comportamientos antisociales desde la infancia y que continúan con su comportamiento durante todo el ciclo vital. Este tipo de comportamientos se relacionan con la psicopatología. Sin embargo, el comportamiento ligado a la etapa adolescente aparece durante esta etapa evolutiva, es normativo, fruto de la inmadurez y de la imitación de modelos antisociales, es de menor duración y no tiene conexión con trastornos mentales.

Producto de esta clasificación, Loeber et al. (1997) ponen de manifiesto la necesidad de relacionar la tipología propuesta por Moffitt con la propuesta realizada por ellos mismos. En este sentido, Loeber y su equipo complejizaron su clasificación (comportamientos encubiertos, manifiestos y de conflicto con la autoridad) con el criterio de la persistencia en el tiempo de las conductas antisociales, diferenciando entre adolescentes que tan solo experimentan en la realización de algún acto antisocial y los que persisten en este tipo de comportamientos. En cualquier caso, en ambas investigaciones se encuentra que la persistencia en la conducta antisocial se asocia con una mayor probabilidad de convertirse en delincuentes. Sin embargo, estos trabajos también permiten reflexionar sobre la posibilidad de que haya adolescentes que cometan algún tipo de delito visible como modo de experimentar, mientras otros cometan actos



antisociales de modo persistente, encubiertos o de menor gravedad sin llegar a ser penados por la ley. Se asume así la importancia de no confundir la gravedad de la conducta antisocial con su motivación, persistencia y visibilidad.

Un estudio reciente con una muestra de distintas etnias identificó cuatro trayectorias evolutivas de conducta antisocial: a) trayectoria insignificante, con puntuaciones bajas en conducta antisocial a todas las edades; b) trayectoria con un pico alto en la adolescencia y un descenso repentino; c) trayectoria de baja persistencia, con niveles relativamente bajos de conducta antisocial a todas las edades, pero superiores a los de la trayectoria insignificante, y d) trayectoria de alta persistencia, con puntuaciones medias o moderadas de conducta antisocial a todas las edades (Morrison et al., 2018).

1.1.3.5 Clasificación basada en la agrupación natural de las conductas antisociales

Esta propuesta de clasificación proviene de Bringas et al. (2006) y, aunque tiene actualmente menos repercusión que las clasificaciones vistas previamente, es interesante por la originalidad de agrupar diferentes conductas a partir de la frecuencia con la que suelen ocurrir de manera conjunta. De esta forma, según sus datos, los autores y autoras diferencian dos categorías de conductas antisociales en la etapa adolescente: las conductas infractoras y relacionadas con la propiedad, frente a las conductas de conflictividad normativa y de consideración del otro. Mientras que las conductas infractoras y relacionadas con la propiedad hacen referencia a aquellos comportamientos que acarrear apropiaciones, infracciones serias y son de mayor gravedad, los comportamientos categorizados dentro del grupo de conflictividad normativa y de consideración del otro suponen una menor gravedad y hacen referencia a la desobediencia de las reglas sociales propia de la inmadurez adolescente.

1.1.3.6 Clasificación basada en las categorías diferenciadas en los instrumentos de autoinforme

Además de las clasificaciones comentadas, es importante completar el estudio de la heterogeneidad de la conducta antisocial con el análisis de las diferentes categorías implícitas en los instrumentos de evaluación de autoinforme. A continuación, sin intención de ser exhaustivas, se muestra una tabla donde se recogen algunos de los principales instrumentos de evaluación de autoinforme, así como algunos de los más actuales. En cada fila se muestra cada instrumento de evaluación, la autoría, el año de publicación del artículo o documento de referencia, la muestra de validación y el país de origen, el número de ítems del instrumento, los valores de respuesta y las categorías propuestas (ver Tabla 1). Toda la información correspondiente a cada instrumento de evaluación se encuentra en una misma fila y las diferentes filas están ordenadas en función de la fecha de publicación del instrumento.

Como se puede observar, existe mucha heterogeneidad en las categorías de conducta antisocial diferenciadas en los distintos instrumentos. Aunque la mayoría comparten la categoría que tiene que ver con la agresión, existen diferencias que dificultan la comparabilidad entre los



instrumentos de evaluación. Por ejemplo, en el Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas (Seisdedos, 1988), se parte de un nivel de análisis más global, diferenciando entre conducta antisocial y delictiva, mientras que otros, como en el Cuestionario de Conducta Antisocial (Luengo et al., 1999), parten de un nivel de análisis más específico (distinguiendo vandalismo, robo, agresión, conducta contra las normas y drogas). De este modo, se torna complicado la identificación de categorías análogas entre los diferentes instrumentos.

Tabla 1

Nombres de los instrumentos de evaluación de la conducta antisocial, autoría, año de publicación, número de ítems, valores de respuesta y categorías propuestas

| Instrumento | Autoría | Fecha publicación |
|---|---|-------------------|
| Escala Infantil de Tendencias a la Acción. Subescala de agresividad (Children's Action Tendency Scale). | Deluty | 1979, 1984 |
| Escala de conducta antisocial (ASB) | Silva, Martorell y Clemente | 1986 |
| Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas | Seisdedos | 1988 |
| Escala de autoinforme de comportamiento antisocial. (Self-Report Antisocial Behavior Scale, SRA) | Loeber, Stouthhammer-Loeber, VonKammen y Farrington | 1989 |
| Cuestionario de Conducta Delictiva Autoinformada (Self-reported delinquency, SRD) | Furnham y Thompson | 1991 |
| Delincuencia autoinformada (Self-reported delinquency) | Huizinga, Esbensen y Weiher | 1991 |
| Cuestionario de conducta antisocial de Bergen (Bergen Questionnaire on Antisocial Behavior) | Bendixen y Olweus | 1999 |
| Cuestionario de Conducta Antisocial (CCA) | Luengo, Otero, Romero, Gómez-Fraguela y Tavares-Filho | 1999 |



| | Muestra de validación / país de origen | Nº ítems | Valores de respuesta | Categorías |
|--|--|----------|---|--|
| | 46 / Estados Unidos | 15 | Selección de la conducta que ejecutaría en una determinada situación | -Agresividad |
| | 615 / España | 46 | Sí/no | -Conductas predelictivas |
| | 253 / España | 40 | Sí/no | -Conducta antisocial -Conducta delictiva |
| | 2573 / Estados Unidos | 33 | Sí/no Nunca/una o dos veces/ con más frecuencia | -Destrozo -Robo -Violencia -Uso de sustancias -Delitos de estatus |
| | 100 / Inglaterra | 51 | Sí/no | -Número de conductas antisociales o ilegales en las que participa. |
| | 1530 / Estados Unidos | 33 | Sí/no | -Delitos de robo -Delitos de agresión -Delitos de desorden público -Otros delitos |
| | 2439 / Noruega | 17 | Sí/no y número de veces que lo habían hecho | -Actos de mayor prevalencia (menos graves) -Actos menor prevalencia (más graves) |
| | 293 / España | 82 | Nunca (0 veces)/ pocas veces (de 1 a 5)/ bastantes veces (de 6 a 10)/ con frecuencia (más de 10) | -Vandalismo -Robo -Agresión -Conducta contra normas -Drogas |

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

| Instrumento | Autoría | Fecha publicación |
|--|--------------------------------------|-------------------|
| Inventario de Conductas Antisociales (ICA) | Bringas, Herrero, Cuesta y Rodríguez | 2006 |
| Inventario de Comportamientos Antisociales (ICA) | Espinosa y Clemente | 2011 |
| Medida de autoinforme de conducta antisocial | Ogilvie, Setwart y Shum | 2021 |



| Muestra de validación / país de origen | Nº ítems | Valores de respuesta | Categorías |
|--|----------|---|--|
| 433 / España | 57 | Nunca/ 1 o 2 veces/ a veces/ a menudo | -Consideración de la propiedad y conductas infractoras -Conflictividad normativa y de consideración del otro |
| 1440/España | 139 | Nunca/ 1 o 2 veces/ A veces/ A menudo | -Inmadurez -Rechazo hacia las convenciones -Vandalismo -Conductas con motivación económica -Consumo de sustancias -Consumo de alcohol -Comportamientos relacionados con el ámbito académico -Comportamientos antinormativos de carácter sexual -Violencia directa -Violencia indirecta -Discriminación |
| 537/Australia | 86 | Respuesta ordinal. A seleccionar en una escala de 7 puntos desde “nunca” hasta “más de 6 veces” | -Ruptura de reglas o delincuencia general -Agresión -Vehículo -Uso de sustancias -Robo -Propiedad -Relacionado con la tecnología -Relacionado con el sexo |



Además, en cada categorización, los autores y autoras se centran en los aspectos que consideran fundamentales para discernir entre unas conductas y otras. Mientras que, en algunos casos, como en el instrumento de Bendixen y Olweus (1999), se usa la prevalencia de las acciones para diferenciar un tipo de conductas de otros, en otras ocasiones, es el resultado de las acciones (como es el caso del instrumento propuesto por Loeber et al., 1989) o los límites impuestos por la ley (como por ejemplo Huizinga et al., 1991) el criterio utilizado para establecer límites entre tipologías de conductas.

Por otro lado, a este debate sobre las distintas clasificaciones de conducta antisocial, hay que añadir la discusión existente sobre la especialización o la versatilidad en las conductas antisociales cometidas por las personas evaluadas. Algunos autores y autoras se muestran a favor de la versatilidad en la participación de las conducta antisociales. Según los resultados de Sullivan et al. (2006), aunque a corto plazo la participación en delincuencia muestra especialización, la versatilidad aumenta con el tiempo. Farrington (2015), por su parte, se posiciona a favor de la versatilidad de la participación en distintos tipos de conductas criminales, al defender que los delincuentes que participen en un tipo de conducta criminal tenderán a participar en otros tipos de conductas criminales. Por otro lado, Piquero (2000) afirma que la participación en la violencia es una consecuencia de la participación en otros delitos, es decir, no hay tendencia a especializarse en violencia.

Sin embargo, otros autores y autoras defienden la importancia de la diferenciación de los distintos tipos de conducta antisocial. Según Rosenfeld et al. (2012), existe una especificación de los distintos tipos de conductas criminales porque cada tipo de delito es especial, de otra manera no habría razón para darle una etiqueta y una descripción distintas. En cualquier caso, según estos autores y autoras, lo anterior no supone que los delincuentes se especialicen en un tipo de delito, sino que, por el contrario, no tienden a especializarse en un delito y excluir su participación en otros. En este sentido, Silva et al. (2019) afirman que los comportamientos antisociales tienen una estructura multidimensional que se compone por actos de diferentes tipos y de distinta gravedad. El hecho de analizar la delincuencia en función de distintas dimensiones permite la identificación de las variables relacionadas con cada tipología y la comparación entre los distintos tipos de comportamiento antisocial.

Como señalan Lynam et al. (2004), dar respuesta a la especialización (o no) en distintos tipos de delitos es relevante desde el punto de vista teórico, ya que, si no hay especialización, no es necesario desarrollar una teoría explicativa para cada tipo de delito, solo sería necesaria una teoría general. Los resultados de su estudio muestran que la respuesta a la pregunta sobre la especialización puede variar en función del instrumento utilizado, puesto que, mientras que los datos obtenidos de los informes oficiales no informan de tendencias de especialización, los datos recabados con instrumentos de autoinforme indican la existencia de especialización en distintos delitos. Farrington (2015), por su parte, defiende que no tiene sentido desarrollar una teoría para cada tipo de delito, sino que cada participación en un acto delictivo tiene una explicación específica.



Como se puede observar, el solapamiento entre distintos términos y el uso indiscriminado de los mismos en los distintos estudios es uno de las mayores limitaciones a las que se enfrenta un investigador o investigadora al tratar de unificar resultados de distintas investigaciones y sacar conclusiones generales sobre la conducta antisocial. Como afirman Lösel y Bender (2003) y Lösel y Farrington (2012), es evidente la necesidad de estudios conceptual y metodológicamente homogéneos para evitar estos impedimentos relacionados con el estudio de la conducta antisocial. Según Piotrowska, Stride, Croft et al. (2015) es necesario refinar el modo de categorizar el comportamiento antisocial para estandarizar la medición de los distintos subtipos de conductas antisociales.

En este punto, es necesario aclarar que **en esta investigación** se recabarán resultados sobre aquellos estudios que versen sobre conducta antisocial, entendiendo que este término incluye *cualquier comportamiento que esté en contra de las normas sociales y, como consecuencia, engloba a comportamientos más específicos, como es el caso de las conductas delictivas o el comportamiento agresivo*. Cabe señalar que, en los distintos apartados al hilo de comentar las investigaciones ya realizadas, se mantendrá la terminología original utilizada por los propios autores y autoras para prevenir confusiones terminológicas.

1.1.4 Teorías explicativas de la conducta antisocial

Desde hace décadas, los especialistas en el ámbito de la conducta antisocial se han propuesto tratar de explicar las razones que llevan a las personas a participar en este tipo de conductas. Con esta intención, se han seleccionado diferentes modelos teóricos que se tratarán de resumir en este apartado. Estos modelos teóricos tienen algunos puntos en común, pero también tienen importantes diferencias en su enfoque general y en el foco de atención. Aunque alguna teoría pone el acento en factores internos, como es el caso de la teoría del bajo autocontrol de Gottfredson y Hirschi (1990), otras teorías -la mayoría- se centran en el análisis de las influencias externas.

- En primer lugar, entre las teorías clásicas que añaden el análisis de la influencia externa, se encuentra la clásica *teoría del aprendizaje social* de Bandura (1971/1984). Aunque se trata de una teoría explicativa del comportamiento en general, a lo largo del texto, hace menciones a la explicación de la conducta agresiva. Según este autor, las conductas se aprenden a través del modelado, sin embargo, no todas las conductas tardan lo mismo en asimilarse. De hecho, las conductas antisociales tardan más en imitarse que las conductas aceptadas socialmente. Para que un comportamiento prohibido legalmente o castigado por la sociedad llegue a formar parte del repertorio conductual, es necesaria la acumulación de modelos y la percepción de los beneficios de la ejecución de esa conducta, ya que la probabilidad de participar en un determinado comportamiento puede aumentar o inhibirse por la observación de las consecuencias. En concreto, a través del castigo vicario u observación de un comportamiento cuyas consecuencias son negativas, se puede reducir la tendencia de comportarse de un modo determinado. Según



este autor, resulta más fácil desinhibir una conducta que inhibirla, ya sea directa o vicariamente. Esto se explica porque las conductas no normativas suelen ser gratificantes para las personas que las realizan, pero habitualmente se suprimen por conveniencia o beneficio de otros. Por ello, no se necesita que el modelado de una conducta transgresora sea demasiado satisfactorio. También es interesante resaltar que, según Bandura, cuando una persona ejecuta un determinado comportamiento y espera un castigo por su conducta, la ausencia de consecuencias de ese comportamiento se puede interpretar como un reforzador.

- En segundo lugar, es interesante destacar otras teorías más centradas en la conducta antisocial, como es la propuesta por Sampson y Laub. Esta teoría pone el acento en la influencia del control informal en los comportamientos delictivos. Según estos autores, la baja supervisión de los progenitores, una disciplina inadecuada y un bajo apego con los progenitores, se relaciona de manera firme y directa con la delincuencia. Otras variables relevantes son el apego con la escuela y la relación con compañeros y compañeras delincuentes. Según esta teoría, el debilitamiento de los vínculos con la sociedad, a través de malas relaciones en la familia y en la escuela, aumenta la probabilidad de que los y las adolescentes participen en comportamientos delictivos. Además, estos procesos de control social informal median la influencia de los factores estructurales de los contextos, como es el caso de la pobreza, y explican la mayor parte de la delincuencia en la etapa adolescente. Además, esta teoría trata de tener en cuenta el enfoque del ciclo vital. De este modo, según los autores, el cese o la disminución de la participación en conductas delictivas en la adultez parece relacionarse con el cambio en los vínculos adultos con las instituciones sociales, como puede ser el aumento de responsabilidades laborales (Laub y Sampson, 1993; Sampson y Laub, 1995).
- La *teoría general del crimen o teoría del bajo autocontrol*, propuesta por Gottfredson y Hirschi (1990), propone que las causas de los comportamientos delictivos derivan del bajo autocontrol de las personas que participan en este tipo de comportamientos. Las personas con alto autocontrol tienen menos probabilidades de participar en delitos en cualquier circunstancia y en cualquier momento del desarrollo. Además, afirman que este nivel de autocontrol es estable a lo largo de la vida. Para estos autores, el crimen se puede predecir por la evidencia de bajos niveles de autocontrol y los niveles de autocontrol se pueden predecir por la presencia de comportamiento criminal en etapas anteriores.
- En cuarto lugar, también destaca la *teoría de la asociación diferencial* de Sutherland et al. (1992), según la cual una persona se convertirá en delincuente si valora más positivamente la transgresión de la ley que su cumplimiento. Según esta teoría, tener relación con personas cercanas que son afines a incumplir la ley, tiene como consecuencia el aprendizaje sobre el modo de comportarse de manera criminal, las motivaciones que llevan a ello, la racionalización y las actitudes positivas hacia la transgresión.



- En quinto lugar, Frías-Armenta et al. (2003) tratan de aplicar la clásica teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979/1987) al comportamiento antisocial, argumentando que el modelo ecológico del desarrollo humano abarca todos los entornos en los que participa el o la menor, es decir, el microsistema o actividades, roles y relaciones que se experimenta en un entorno concreto; mesosistema o interrelación entre dos o más microsistemas; exosistema o entornos en los que las personas no participan activamente, pero pueden repercutir en los microsistemas, y macrosistema u homogeneidad en los sistemas anteriores debido a la cultura, subcultura, a las creencias o a la ideología. En su estudio sobre la influencia de los distintos contextos en el comportamiento antisocial y delictivo de los y las menores, Frías-Armenta et al. comprueban que el macrosistema afecta al exosistema y éste, a su vez, influye en el microsistema, lo cual afecta a la manifestación de comportamientos antisociales. Por lo tanto, según estas autoras, la cultura influye en el modo en que se relacionan los chicos y chicas en los distintos contextos, es decir, sus actitudes y creencias repercuten en el modo en que se comportan en sus contextos inmediatos. En concreto, resultados de sus estudios muestran que el microsistema explicaría más de la mitad de la varianza en la conducta antisocial.

En línea con el espíritu integrador de esta última teoría, en los últimos años se ha tendido a elaborar clasificaciones de las teorías existentes y proponer teorías integradoras, ya que, según Le Blanc (2006), las teorías dominantes en el área han pasado por alto la cantidad de interacciones, la complejidad de las mismas, así como la importancia de la imprevisibilidad característica del desarrollo humano. El esfuerzo por simplificar la realidad para buscar explicaciones plausibles de la conducta desviada, provoca que se elaboren teorías reduccionistas que no explican la compleja realidad del fenómeno estudiado (Le Blanc, 2006).

- En primer lugar, una de las primeras teorías que considera de manera unificada diferentes aspectos nombrados por investigaciones previas es la *teoría de la conducta problema* de Jessor (1991). Este autor, para explicar el comportamiento problemático que pone en peligro el desarrollo exitoso en la adolescencia, argumenta que se debe considerar el entorno social, el entorno percibido, la personalidad, otras conductas y la genética. Estos factores interactúan entre ellos y pueden ser influidos por comportamientos de riesgo, como son las bajas expectativas de rendimiento escolar, la tolerancia hacia comportamientos desviados, tener amistades problemáticas que puedan funcionar como modelos, escaso trabajo escolar o el consumo de marihuana.
- En segundo lugar, tratando de seguir un orden cronológico la exposición de estos enfoques integradores, aproximadamente una década después, Agrew (2003) propone un enfoque integrador y una clasificación de teorías que podrían explicar el aumento en la frecuencia de conducta antisocial en la adolescencia, lo que llama “el pico de la conducta antisocial”, como se explicará más adelante. En concreto, Agnew clasifica a estas teorías del siguiente modo:



- *Teorías de la tensión.* Según estas teorías, las conductas antisociales en los y las adolescentes se producen como consecuencia de la frustración por no conseguir los privilegios adultos (autonomía, estatus y dinero) a pesar de su desarrollo físico y cognitivo. En general, estas teorías no han sido probadas.
- *Teorías de control social.* Se basan en la disminución del control social ejercido sobre los y las adolescentes en comparación con la etapa de la niñez. Esto se debe al aumento de libertad en la etapa adolescente para actuar fuera de la supervisión de otros adultos. A esto hay que sumar que los comportamientos en esta etapa tienen consecuencias menos severas a nivel legal y, además, en esta etapa no se poseen compromisos como la responsabilidad laboral, cosa que sí ocurre en la etapa adulta. Estas teorías reciben apoyos moderados.
- *Teorías de aprendizaje social.* Se apoyan en el aumento de probabilidades en la adolescencia para relacionarse con iguales delincuentes y aprender de sus comportamientos. Estas teorías están apoyadas científicamente, aunque hay algunos interrogantes sin responder como, por ejemplo, el por qué los compañeros o compañeras delincuentes son más influyentes en la etapa adolescente.
- *Teorías de actividades rutinarias.* Explican la delincuencia en la etapa adolescente apoyándose en el bajo control social, la alta tensión por conseguir privilegios adultos y el reforzamiento del crimen por los y las iguales. Según estas teorías, los y las adolescentes se enfrentan a una realidad más desestructurada que los niños y niñas, con más oportunidades para comportarse de modo delictivo y con menos control social y menos compromiso con responsabilidades, como las relacionadas con el entorno familiar y el entorno laboral. Existe cierto apoyo científico para estas teorías.
- *Teorías de rasgos individuales.* Relacionan el aumento de conducta antisocial con la mejora de la aptitud física, la ausencia de estilos de razonamiento moral que condenen los delitos, el aumento de los pensamientos egocéntricos, el aumento de la impulsividad y la reactividad al estrés. Este tipo de rasgos pueden estar relacionados con los cambios hormonales y de funcionamiento cerebral típicos de la adolescencia. Existe apoyo científico para estas teorías.

Como se ha comentado, además de esta clasificación de enfoques teóricos previos, Agnew (2003) propone la primera teoría que integra todas las condiciones que, según este autor, promueven la delincuencia y podrían explicar el pico de conducta antisocial en la adolescencia. Según esta teoría, existen cinco factores fundamentales que se relacionan entre sí y repercuten en el comportamiento delincente: reducción de la supervisión, aumento de demandas, participación en un mundo social más amplio, incremento de deseos de privilegios adultos y pocas habilidades para afrontar sus deseos de manera legal. Según esta teoría, la conducta delictiva en la adolescencia aumenta debido a la repercusión de estos factores que, a su vez, se influyen mutuamente. En concreto, según este autor, la reducción en la supervisión parental y del profesorado se une al aumento de las demandas académicas y sociales. Este aumento de demandas, aumenta, a su vez,



el tiempo que el o la adolescente pasa sin supervisión e incrementa su deseo de privilegios adultos como la autonomía y la expansión de su mundo social. Esta expansión aumenta, a su vez, las demandas sociales. Además, rasgos como la impulsividad y la búsqueda de sensaciones aumentan el deseo de participación social y aleja a los y las adolescentes de sus progenitores, provocando dificultades en la relación progenitores-hijo o hija e incrementando el deseo de privilegios adultos.

- En tercer lugar, y siguiendo el criterio cronológico, aproximadamente por la misma fecha del enfoque teórico explicado anteriormente se encontraría la propuesta de Le Blanc (2005). Este autor propone una *teoría integrativa del control del comportamiento desviado basada en el paradigma del caos*. Según esta teoría, las características biológicas del individuo y su posición en la estructura social, influirán en los niveles cognitivos y, por ende, en el alocentrismo. Según este autor, con este término se hace referencia a la disposición a pensar en los demás y comportarse con ellos. Se trata del alejamiento del egocentrismo natural de las personas. Según el autor, un adecuado nivel de alocentrismo, promueve el establecimiento de vínculos adecuados con la sociedad, la aceptación de las restricciones, la inclinación por influencias prosociales y la conformidad con los estándares de comportamiento.
- En cuarto y último lugar, casi una década después de las anteriores aportaciones, Thornberry et al. (2012) hacen un esfuerzo por proponer una clasificación de distintos enfoques teóricos que tratan de explicar los patrones de transgresión a lo largo de la vida. De esta forma, proponen cinco categorías:
 - *Modelos de heterogeneidad estática*. Las causas del comportamiento delictivo se encuentran en características individuales producidas por procesos madurativos que son estables a nivel interindividual. La edad determina los cambios en los comportamientos, como es el caso del aumento de los comportamientos delictivos en la delincuencia.
 - *Modelos de curso vital o dinámicos*. Ponen el acento en las experiencias que promueven la delincuencia en los distintos entornos.
 - *Perspectivas psicológica-social*. Encuentran la explicación de los comportamientos delictivos en la interpretación de las experiencias sociales. Se centran en los factores cognitivos y emocionales que influyen en la interpretación de las experiencias.
 - *Psicopatología del desarrollo*. Se enfatiza tanto la influencia del desarrollo individual como la interacción con el ambiente. Resaltan la importancia de los momentos de oportunidad y de vulnerabilidad como puntos de inflexión para el cambio de comportamientos.
 - *Perspectiva biopsicosocial*. Promueven explicaciones basadas a nivel biológico, psicológico, interpersonal y ambiental.



Como se puede apreciar en este apartado, ha habido muchos intentos de enmarcar teóricamente la conducta antisocial a lo largo de las últimas cuatro décadas, transitando desde acercamientos más simplistas o unifactoriales a acercamientos más complejos o multifactoriales, incluso, debido a la amplia variedad de teorías, distintos autores y autoras han propuesto clasificaciones de las teorías existentes. De cualquier forma, todos estos intentos teóricos por poner orden al fenómeno de la conducta antisocial serán de mucha utilidad en los diferentes puntos de esta tesis doctoral.

1.1.5 Continuidad versus cambio en el fenómeno de la conducta antisocial

En la línea de lo que se acaba de comentar en el anterior apartado en relación con la evolución de la conducta antisocial a lo largo del ciclo vital, uno de los debates candentes en la literatura científica actual versa sobre la continuidad frente al cambio en la conducta antisocial. Le Blanc y Loeber (1998) afirman que es necesario adoptar una visión evolutiva para dar respuesta a los cambios individuales que ocurren en este ámbito. Según estos autores, aunque las manifestaciones de desviación pueden cambiar a lo largo del curso vital, la tendencia a la desviación se mantiene constante. En concreto, describen tres procesos principales en el desarrollo del delito:

- Activación, que comprende los subprocesos de aceleración, estabilización y diversificación.
- Agravación, que consiste en la escalada en cuanto a la gravedad del comportamiento antisocial. La agravación puede cambiar en función de la trayectoria.
- Desistimiento, que incluye los subprocesos de desaceleración, desescalada, alcanzamiento de techo y especialización.

Para estos autores, estos tres procesos no tienen por qué estar vinculados a la edad cronológica ya que la edad no es una variable explicativa efectiva si no se tienen en cuenta otros procesos causales. En este sentido, Le Blanc y Loeber consideran que existen dos tipos de procesos causales: los procesos causales estables y duraderos, que pueden influir en la activación y en la agravación, y los procesos causales cambiantes, que explican el tipo de participación en los delitos. Además, respecto a los cambios en el comportamiento delictivo, estos autores diferencian entre cambios cuantitativos y cualitativos. Mientras que los cambios cualitativos hacen referencia al paso de una etapa a otra, el modo en que cambian y la velocidad del cambio; los cambios cuantitativos se refieren al mantenimiento del comportamiento en determinados delitos y la cantidad de delitos en los que se participa a lo largo del tiempo. Según estos autores, la probabilidad de desistir en los comportamientos delictivos es inversamente proporcional a la progresión.

Aunque para Le Blanc y Loeber (1998) la edad no es en sí misma una variable explicativa del cambio o de la continuidad, para otros autores y autoras (p. ej., Moffitt, 1993) la edad determina el tipo y la continuidad de la conducta antisocial a lo largo del curso vital. En este sentido, han sido muchas las investigaciones que han tenido en cuenta la edad en la que se participa en los comportamientos antisociales para valorar la continuidad en los mismos. Es el caso de Moffitt (1993), quien afirma que, aunque



la conducta antisocial muestra continuidad con la edad, su prevalencia aumenta dramáticamente en la adolescencia. Por su parte, Piquero et al. (2004) demuestran que aquellos delincuentes que se iniciaban en el comportamiento delictivo en la infancia persistían más años en su comportamiento. Los resultados de su estudio muestran que la duración promedio de la persistencia en los comportamientos delincuentes para aquellos que tenían un contacto con la policía antes de los 18 años fue de 17.3 años. Asimismo, Rowland et al. (2021) encuentran que la participación en comportamientos problemáticos entre los 12 y los 13 años predice la continuidad en los mismos un año después.

Pero ¿qué ocurrirá al final de la adolescencia? Los resultados del estudio longitudinal de Sampson y Laub (2003), quienes realizaron un seguimiento de una muestra entre los 7 y los 70 años, indican que la conducta delictiva disminuye con la edad. En concreto, la transición a la adultez es considerada por muchos como una etapa crucial. Por ejemplo, Burt y Masten (2009) señalan que es en esta etapa de transición, en la que algunos y algunas adolescentes de contextos de riesgo que han mostrado problemas comportamentales logran cambiar el rumbo de sus vidas. Por lo tanto, consideran que la transición a la edad adulta es un momento importante repleto de oportunidades y desafíos. En consonancia, Trim et al. (2015) señalan que se observa una disminución de comportamiento antisocial en la adultez emergente en una muestra de adolescentes con alta puntuación en comportamiento antisocial. Ahora bien, según la revisión de Loeber et al. (2012), distintos estudios muestran que entre el 40 y el 60% de los y las delincuentes en la etapa juvenil, continúan con su comportamiento en la adultez temprana. En este sentido, el estudio longitudinal de Capaldi y Stoolmiller (1999) encuentra que existe estabilidad desde la niñez hasta la adultez en los problemas de comportamiento.

Por otro lado, existen investigaciones que, para estudiar la continuidad vs. cambio, se han centrado en las distintas categorías de comportamiento antisocial. Según la revisión de Freitag et al. (2018), el comportamiento antisocial agresivo es más estable y heredable que el comportamiento antisocial no agresivo. Sin embargo, Hoge et al. (2012) afirman que, incluso los y las jóvenes que participan en el tipo de violencia más grave, solo tienen una probabilidad de persistencia en ese comportamiento en el futuro del 50%. Una posible explicación de los resultados puede encontrarse en la metodología utilizada, la tipología desde la que se parte y la muestra que se analiza, ya que puede variar al incluir en la muestra chicos y chicas delincuentes y no delincuentes. En general, en las muestras basadas en delincuentes se encuentran tasas de infracción más altas y estables durante períodos más largos del curso vital (Piquero, 2008).

También se ha relacionado la frecuencia de participación en los comportamientos con la continuidad vs. cambio en la conducta antisocial. Tal y como afirman Piquero et al. (2012), aunque en la mayoría de los estudios se encuentra continuidad en el comportamiento delincuente, esta continuidad es más probable y se mantiene durante más tiempo si la frecuencia con la que se participa en conductas delictivas es mayor. Además, esta continuidad conlleva cambios en la manifestación del comportamiento, al adecuarse a la edad y a las oportunidades que brinda el contexto de la persona delincuente.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Por último, como señalan Piquero et al. (2012), es interesante tener en cuenta la influencia del contexto sociocultural, ya que en función del mismo puede cambiar la relación entre la edad y la conducta criminal. Aunque algunas investigaciones no encuentran relación entre las variables de la infancia o los antecedentes familiares con las trayectorias de delincuencia (Sampson y Laub, 2003), investigaciones recientes hallan relación entre los factores de riesgo y de protección de la infancia con la persistencia o el desistimiento a los 20 años de edad. Según Farrington (2019), la baja popularidad, el bajo rendimiento escolar, el bajo interés parental por la educación y la asistencia a centros escolares con alto índice de delincuencia, predicen la persistencia en los comportamientos delincuentes a los 20 años, siendo el fracaso escolar el factor más importante. Según sus resultados, los factores protectores como la implicación parental en la educación, la buena crianza de los hijos o hijas, el tamaño familiar reducido y el escaso conflicto parental, tienen una mayor influencia en la persistencia de los comportamientos delictivos a lo largo de toda la vida. Por lo tanto, mientras que los factores de riesgo influyen en la persistencia o desistimiento hasta los 20 años, los factores protectores, todos ellos relacionados con el ámbito familiar, influyen en la persistencia o desistimiento a lo largo del curso vital.

1.2 La conducta antisocial en la adolescencia

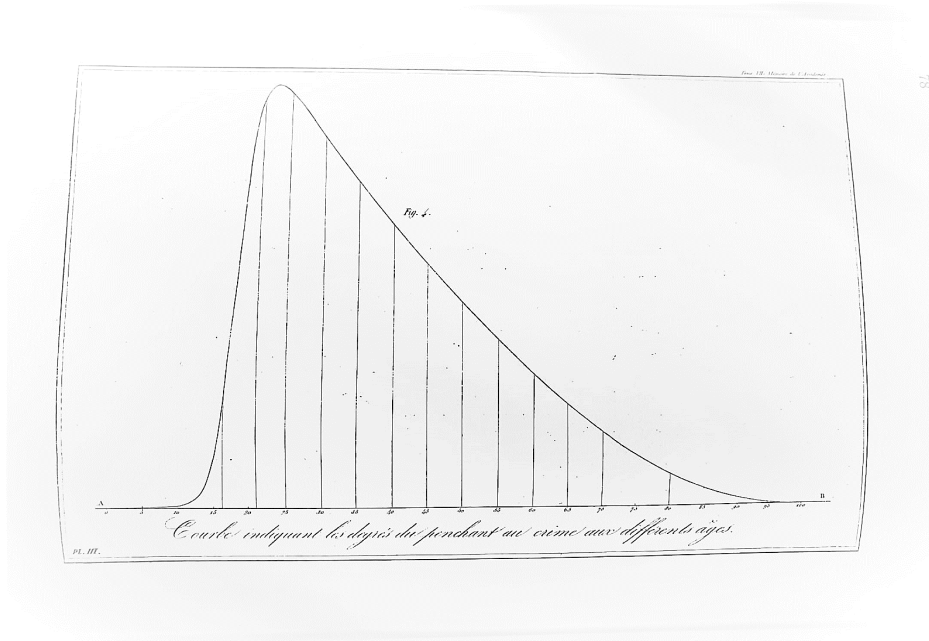
1.2.1 La adolescencia como periodo clave en el inicio de la conducta antisocial

Tal y como se acaba de explicar, no existe unanimidad en las distintas investigaciones sobre si existe continuidad o cambio de la conducta antisocial a lo largo del ciclo vital, ahora bien, en lo que sí hay acuerdo es en la consideración de la adolescencia como un periodo clave en su acentuación. Por ello, es habitual que las investigaciones que analizan la prevalencia de la conducta antisocial se centren en la etapa adolescente. Este interés por el estudio de la conducta antisocial en la etapa adolescente puede tener su origen en la influencia de algunos de los primeros escritos sobre la conducta criminal. Uno de los conceptos más utilizados en el estudio de la prevalencia de la conducta antisocial es la curva de edad del crimen, concepto acuñado por Adolphe Quetelet en 1831. Según este autor, la edad es la variable que más influye en la propensión a cometer crímenes (ver Figura 2), situando el punto de mayor propensión a cometer delitos entre los 20 y los 25 años. Estos datos varían si se calcula por separado en hombres y en mujeres, y alcanza su punto máximo a los 25 años en los hombres y a los 30 años en mujeres. Esta edad de máxima comisión de crímenes puede adelantarse o retrasarse algunos años; precisamente a lo largo de este capítulo trataremos de mostrar qué variables dan forma a esta curva.



Figura 2

Propensión a cometer crímenes en las diferentes edades (tomado de Quetelet, 1831/1984)



Otro de los autores clásicos que ha podido influir en la tendencia al estudio de la conducta antisocial en la etapa adolescente es Stanley Hall. Este autor es conocido por describir la adolescencia bajo el paradigma “storm and stress”, es decir, entender este momento del ciclo vital como un periodo de “tormenta y estrés”, caracterizado por problemas internos y externos. En concreto, Hall (1904) señaló la adolescencia como etapa clave para el desarrollo de la conducta criminal, ya que, según este autor, la adolescencia se caracteriza por ser una etapa antisocial, egoísta y negada a seguir las leyes del altruismo. Según Hall (1904), a medida que se cumplen años, crecen las demandas éticas de la sociedad, es decir, la sociedad es más exigente con los comportamientos manifestados, lo cual, unido al desenfreno juvenil y la vida en la ciudad, fomenta el aumento de la delincuencia en esta etapa del desarrollo. Ya en este escrito, se ponen de manifiesto dos hechos: el aumento de la criminalidad en la etapa adolescente y el aumento de la prevalencia de jóvenes que cometen delitos.

Además, los resultados de algunas investigaciones más recientes también apoyan en cierta manera los resultados de los estudios clásicos. En concreto, se ha demostrado que la criminalidad en esta etapa es diez veces mayor que en la infancia y disminuye significativamente en la etapa adulta (Gatzke-Kopp et al., 2013; Moffitt, 1993). Por tanto, en la actualidad, la literatura hace uso del concepto *curva de la edad del crimen*, para referirse al incremento repentino de las conductas desviadas en la adolescencia y el significativo descenso de las mismas al final de esta etapa (Tremblay, 2000). Según Rocque et al. (2016), desde que se investiga el comportamiento delictivo,

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

la relación entre la edad y el crimen siempre ha dado como resultado esa forma de U invertida, característica de la curva de edad del crimen. De hecho, como afirman Kazemian (2015) y Piquero et al. (2012), el aumento del comportamiento criminal hasta el final de la adolescencia o inicio de la etapa adulta y la disminución gradual a partir de ese momento es uno de los hechos más aceptados en el campo de la criminología.

Ahora bien, aunque esa curva pueda estar probada, algunos estudios no encuentran diferencias en la manifestación de conductas antisociales en distintas edades (García y da Costa Junior, 2008; Vera et al., 2010). En concreto, autores como Hirschi y Gottfredson (1983) señalaban que la relación entre edad y delito no cambia y que no tiene sentido seguir investigando para comprender la curva, puesto que la relación entre la edad y el delito es invariable en distintas condiciones sociales y culturales. En cambio, otros autores y autoras afirman que la relación entre la edad y el crimen es variable y depende del tipo de delito (Barker et al., 2007; Farrington, 1986; Marvell y Moody, 1991; Steffensmeier et al., 1989).

En este punto, es interesante destacar las conclusiones extraídas por Terrie Moffitt (1993) debido a la gran repercusión de sus resultados en el estudio de la conducta antisocial en la etapa adolescente. Esta autora establece que es necesario distinguir entre dos categorías bien diferenciadas: el comportamiento antisocial limitado a la etapa adolescente y el comportamiento antisocial persistente a lo largo del curso vital. Tal y como se detallará en el siguiente apartado, esta taxonomía ha dado pie a que muchas investigaciones hayan centrado sus argumentos en las diferencias en el desarrollo cerebral durante la adolescencia para justificar el aumento de prevalencia de las conductas antisociales en esta etapa (Bos et al., 2018; Muetzel et al., 2017).

Otro debate actual se centra en la edad concreta en la que se encuentra la máxima expresión de comportamiento antisocial. Aunque algunos autores y autoras (Pérez-Fuentes et al., 2011; Plazas et al., 2010) encuentran un aumento de la conducta antisocial y delictiva con la edad, en general, los resultados de distintas investigaciones apuntan a que el comportamiento antisocial alcanza su punto álgido a los 16 años (Bringas et al., 2006; Garaigordobil y Maganto, 2016; Molero et al., 2017; Rechea, 2008; Sanabria y Uribe, 2009; Serrano et al., 1997). Sin embargo, existen aún más discrepancias respecto a las tendencias a partir de esa edad. Mientras que Bringas et al. (2006) y Sanabria y Uribe (2009) no encuentran diferencias entre el grupo de edad de 16-17 años y el de 18-20 años, Rechea (2008) encuentra un cambio de tendencia a partir de los 16 años, observando una disminución del número de jóvenes involucrados en el comportamiento antisocial a partir de esa edad. Serrano et al. (1997), por su parte, estableció una diferenciación en función del comportamiento, ya que, según sus resultados, a partir de los 16 años disminuye la participación en comportamientos antinormativos, vandalismo y agresiones, y aumenta la participación en otros comportamientos como el robo o el tráfico de drogas.

No obstante, no todos los estudios sitúan el punto de máxima expresión de los comportamientos antisociales a los 16 años; por ejemplo, según los resultados de Seijo et al. (2008), es a los



14 años cuando los chicos y chicas muestran más comportamientos antisociales y delictivos. A todo ello hay que añadir que algunos estudios no encuentran diferencias en la manifestación de conductas antisociales a distintas edades (García y da Costa Junior, 2008; Vera et al., 2010).

Para finalizar este apartado, es conveniente advertir algo que ya Farrington (1986) señaló hace más de tres décadas al indicar que, aunque aparentemente los datos oficiales sobre criminalidad informan de un pico de delitos entre la etapa adolescente y la edad mínima de responsabilidad penal, otras medidas más detalladas demuestran que los delitos no son un fenómeno que predominen durante este periodo. Es decir, aunque son muchas las investigaciones que se centran en el estudio de la conducta antisocial en la etapa adolescente, esto no debe ser una excusa para validar la creencia de que la adolescencia es un periodo evolutivo conflictivo, idea asociada al clásico paradigma de tormenta y estrés (Hall, 1904) que se comentó más arriba. Se advierte de este peligro ya que, a pesar de ser un paradigma superado en la ciencia, aún existen estudios que indican que la mayoría de los progenitores continúan pensando de esta forma y consideran esta etapa evolutiva como un periodo conflictivo y difícil (Ridao y Moreno, 2008). En este sentido, se encuentran investigaciones que ponen de manifiesto la repercusión que pueden tener las expectativas del entorno en los comportamientos de los y las adolescentes. En concreto, si el entorno considera que la adolescencia es una etapa de asunción de riesgos, es más probable que los y las adolescentes se involucren en ese tipo de comportamientos (Buchanan y Hughes, 2009; Qu et al., 2016). Por tanto, desde esta tesis doctoral se insiste en la necesidad de que la sociedad no normalice este tipo de comportamientos durante esta etapa evolutiva para así no caer en el riesgo de legitimarlos.

1.2.2 La conducta antisocial y los cambios evolutivos en la adolescencia

Si en el anterior apartado se hacía alusión a la importancia de la adolescencia como un periodo sensible o crítico para el comienzo de la conducta antisocial, en este apartado se hará un recorrido sobre los estudios científicos que tratan de explicar esta cuestión en base a las características evolutivas de este periodo, es decir, a la coincidencia de cambios físicos, cognitivos, afectivos y sociales característicos de la adolescencia que se superponen pero que, a la vez, llevan ritmos diferentes (Crosby et al., 2009; Diclemente et al., 2013; O'Donohue et al., 2013). Como señalan Gatzke-Kopp et al. (2013), la etapa adolescente se caracteriza por diferentes cambios que la hacen diferenciarse de otras etapas del desarrollo a nivel cuantitativo y cualitativo y que, al mismo tiempo, se convierten en factores de especial relevancia en la manifestación o desistimiento del comportamiento antisocial.

Debido al incremento de autonomía característico de la adolescencia, aumenta la necesidad de control emocional y comportamental. Sin embargo, en esta etapa los sistemas cerebrales, conductuales y cognitivos maduran de modo independiente, lo cual tiene como resultado que el comportamiento, el pensamiento y el afecto maduren a velocidades y en momentos distintos. Todo ello lleva a considerar que se trata de una etapa sensible o crítica para desarrollos desadaptativos (Steinberg et al., 2006).



En líneas generales, podría decirse que la explicación de la participación en el comportamiento antisocial puede encontrarse en la brecha existente entre la madurez biológica y la madurez social (Moffitt, 1993). Sin embargo, estos cambios también pueden explicar la desistencia en la participación en conductas antisociales. Por ejemplo, algunos factores, como el desarrollo de una identidad prosocial o encontrar empleo, se relacionan con el abandono de la participación en este tipo de conductas (Kazemian, 2015). Por tanto, en la explicación de la conducta antisocial es clave tener en cuenta que las diferentes dimensiones del desarrollo evolutivo coexisten y se relacionan entre sí. Por ello, aunque este apartado se divida en tres grandes bloques (a) cambios físicos, b) cambios cognitivos y afectivos, y c) cambios sociales), en cada uno se tratará de explicar los avances evolutivos a partir del desarrollo concreto de esa dimensión, así como su relación con las demás dimensiones.

1.2.2.1 Los cambios físicos, factores precursores del desarrollo evolutivo en la adolescencia

Entre los cambios físicos que comienzan con la pubertad son destacables el desarrollo de los órganos encargados de la reproducción y el desarrollo cerebral, cambios que, a su vez, acompañan a la maduración cognitiva y al desarrollo del juicio social (Crosby et al., 2009). Uno de los cambios físicos característicos en el inicio de la adolescencia, asociado a la pubertad, es el aumento de los niveles de las hormonas gonadales responsables de la reproducción. La activación y la organización de estas hormonas a nivel cerebral favorecen discontinuidades en el ajuste comportamental. Además, estos cambios hormonales pueden contribuir a la mayor sensibilidad al estrés durante la etapa adolescente (Walker et al., 2004). Según Gatzke-kopp et al. (2013), los cambios hormonales del inicio de la pubertad aumentan la vulnerabilidad para comportarse de modo antisocial en algunos individuos, ya que el inicio temprano de la pubertad y los altos niveles de estrés parecen influir en el aumento de los comportamientos antisociales.

Por otro lado, es importante añadir a estos cambios hormonales todo lo que tiene que ver con la maduración cerebral durante la adolescencia. Steinberg (2010), en su publicación sobre los principales hallazgos relacionados con los cambios cerebrales en la adolescencia, afirma que la maduración cerebral continúa durante esta etapa y que existen evidencias incuestionables de que el cerebro adolescente es diferente del cerebro infantil y adulto. Uno de los cambios más significativos se encuentra en el área prefrontal, con una disminución de la materia gris, con forma de U invertida, que alcanza el pico de descenso a los 11 años y que suele ocurrir antes en las chicas, y un aumento de la materia blanca a nivel estructural que se acompaña de cambios en la funcionalidad cerebral. En la etapa adolescente también aumenta la conectividad entre el área prefrontal y el resto del cerebro, y crece la actividad dopaminérgica en la vía prefrontal, estriatal y límbica. Estos cambios potencian la vulnerabilidad de los y las adolescentes para participar en conductas de riesgo. En concreto, la adolescencia media se identifica como la edad de mayor vulnerabilidad debido a la descoordinación entre el aumento de la actividad dopaminérgica en la pubertad, que acarrea una mayor búsqueda de recompensas, y el aumento lento y gradual de la corteza prefrontal y sus conexiones con otras regiones del cerebro, que conlleva una mayor coordinación entre

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

el afecto y la cognición, así como mejoras en el control cognitivo. De esta forma, la disminución paulatina de la actividad dopaminérgica, cuyo pico ocurre en la adolescencia temprana, y la maduración progresiva de los sistemas de autorregulación, tienen como consecuencia la disminución de la participación en conductas de riesgo. Sin embargo, en esta revisión, Steinberg (2010) destaca la importancia de los contextos, ya que, en función de las oportunidades que brinden y de la regulación que ejerzan los agentes externos ante determinados comportamientos, podrán variar las conductas en las que se participe y las edades a las que esto ocurra.

Según Gatzke-kopp et al. (2013) y Oliva y Antolín (2010), algunos investigadores e investigadoras relacionan el comportamiento antisocial en la adolescencia con dificultades para controlar el equilibrio entre el sistema límbico, responsable las decisiones impulsivas en situaciones de amenaza, y la corteza prefrontal, responsable del procesamiento de la información y la selección del comportamiento idóneo para una determinada situación. El equilibrio entre estos sistemas es dinámico y está determinado contextualmente. Como se ha comentado con anterioridad, durante la etapa adolescente, el desarrollo del sistema prefrontal aún no ha finalizado, al ser una de las últimas regiones en alcanzar la madurez, mientras que el sistema límbico presenta patrones de activación similares a los de la etapa adulta. Esto puede causar un aumento de los comportamientos impulsivos al no poder ser controlados por una corteza prefrontal aún inmadura. Según esta autora y estos autores, no es adecuado responsabilizar al funcionamiento de una determinada región cerebral de patrones comportamentales complejos, pero sí de determinados rasgos, como la susceptibilidad a la excitación emocional, que se relacionan con una mayor vulnerabilidad para participar en comportamientos de riesgo.

No obstante, hay que advertir que los cambios que ocurren en la adolescencia parecen variar en función del sexo. Según la revisión de Lenrood y Giedd (2010) sobre las diferencias en el desarrollo del cerebro adolescente, los chicos alcanzan el volumen cerebral máximo más tarde que las chicas y, además, el volumen alcanzado es mayor, por lo que, a lo largo de la adolescencia, los volúmenes cerebrales se vuelven cada vez más divergentes. Es interesante resaltar que el volumen cerebral del lóbulo frontal de la mujer parece alcanzarse dos años antes, por lo que es probable que el desarrollo sea más rápido en las chicas. Otra de las grandes diferencias es que en las chicas el crecimiento del hipocampo es más rápido, mientras que en chicos lo es el crecimiento de la amígdala. Además, según esta autora y este autor, se ha demostrado que, para una misma función, los cerebros masculinos y femeninos muestran patrones de actividad cerebral diferentes. De Bellis et al. (2001) sugieren que existen diferencias entre los sexos en las edades a las que se inician ciertos procesos de maduración cerebral. Según estos autores y autoras, la descompensación entre zonas cerebrales corticales y subcorticales puede ser mayor en los chicos, debido al efecto hormonal de la testosterona, que aumenta el proceso de mielinización en los hombres, y del estrógeno, que retrasa la poda cerebral en las mujeres. Por lo tanto, se puede deducir que los cambios del desarrollo cerebral de las chicas se producen de manera más gradual que en los chicos. En la actualidad, muchos investigadores e investigadoras se están interesando por las diferencias en el desarrollo cerebral en chicos y chicas, y los resultados parecen apoyar las conclusiones de De Bellis. Un estudio

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

reciente (Corrigan et al., 2021) encuentra que la mielinización en los chicos es mayor en todas las regiones corticales y que la mielinización de la materia gris cortical parece desempeñar un papel más importante en el desarrollo y reestructuración cerebral de lo que se ha reconocido hasta el momento. Sin embargo, otros estudios, como Dodge et al. (2006), remarcan que hay indicios que sugieren que la testosterona tiene, a lo sumo, una correlación relativamente débil con el comportamiento antisocial en los seres humanos. Como señalan Buyanova y Arsalidou (2021), los efectos del género en el desarrollo cerebral también pueden deberse a oportunidades y experiencias de aprendizaje diferentes características de una socialización diferencial para chicos y para chicas.

Estos cambios cerebrales en función del sexo pueden reflejarse en el desarrollo cognitivo. Por ejemplo, Van der Graaff et al. (2014) encuentran diferencias en función del sexo en dos conceptos muy relacionados con la conducta antisocial, como son la toma de perspectiva y la preocupación empática. Se entiende por toma de perspectiva a la tendencia espontánea a adoptar el punto de vista de otros, y por preocupación empática al sentimiento de tristeza o preocupación por otros (Davis, 1983). Los resultados de Van der Graaff et al. (2014) muestran que, mientras que en las chicas se observa un aumento progresivo en las edades estudiadas (desde los 13 a los 18 años) en la tendencia espontánea a adoptar el punto de vista de otros, en los chicos este aumento solo se produce a partir de los 15 años. Respecto al sentimiento de preocupación por otros, los chicos tienden a disminuir sus puntuaciones hasta los 16 años, mientras que las chicas presentan mayores puntuaciones y, además, se mantienen más estables.

Teniendo en cuenta lo anterior, se podría afirmar que durante la etapa adolescente existe descoordinación entre los sistemas prefrontales y los límbicos, y que esta descoordinación es más acusada en la adolescencia media (Steinberg, 2010). En general, en las chicas suele aparecer antes el pico de descenso de materia gris (Steinberg, 2010) y se desarrolla antes el volumen final del lóbulo prefrontal (Lenrood y Giedd, 2010). En los chicos la mielinización es mayor en todas las regiones corticales (Corrigan et al., 2021) y el desarrollo de la amígdala es más rápido que en las chicas (Lenrood y Giedd, 2010). Como afirma De Bellis et al. (2001), los cambios en la materia gris, materia blanca y en el cuerpo calloso son más graduales en las chicas.

Estas conclusiones, se relacionan con lo propuesto por Metcalfe y Mischel (1999). Según esta autora y este autor, existen dos procesos mentales que podrían explicar la capacidad de autocontrol de los humanos. Por un lado, un sistema emocional o caliente y, por otro, un sistema cognitivo o frío. Mientras que el sistema de pensamiento caliente es emocional, impulsivo y controlado por los estímulos; el sistema de pensamiento frío es neutral, reflexivo, lento y estratégico. El sistema de pensamiento caliente existe desde el nacimiento, se relaciona con la activación de la amígdala (es decir, con el sistema límbico) y domina en las primeras etapas del desarrollo. En cambio, el sistema de pensamiento frío se relaciona con la activación del lóbulo prefrontal y el hipocampo, y maduran en etapas posteriores del desarrollo. Según esta autora y este autor, el estrés influye en la activación de un sistema u otro. Mientras que altos niveles de estrés activan el pensamiento caliente o de respuesta inmediata, los niveles óptimos de estrés pueden activar

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



el sistema de pensamiento frío, que permite una planificación del comportamiento a poner en marcha. Además, se ha comprobado que estar expuestos a niveles altos de estrés durante periodos prolongados de tiempo disminuye el volumen del hipocampo, lo cual puede estar relacionado con el predominio de la activación del sistema de pensamiento caliente. Otras características individuales, como el temperamento o la exposición a ciertas sustancias químicas, también pueden predisponer al predominio de un sistema de pensamiento u otro. Las personas con mayor autorregulación tienen las competencias necesarias para dominar su sistema de pensamiento caliente al servicio de los objetivos planteados. En este sentido, es interesante considerar que, según O'Donohue et al. (2013), la desregulación emocional y las habilidades sociales deficientes contribuyen a los problemas psicológicos y de comportamiento de los y las adolescentes. Por lo tanto, aquellas personas con mayor predominio del sistema de pensamiento caliente, estarán más predispuestas para comportarse de modo antisocial.

De hecho, en el metaanálisis realizado por Morgan y Lilienfeld (2000), se encuentra que existe una relación consistente y estadísticamente significativa entre la conducta antisocial y la función ejecutiva o los procesos cognitivos que permiten un comportamiento futuro orientado a objetivos, los cuales están muy relacionados con el desarrollo del lóbulo prefrontal. En este punto, es interesante señalar el proceso que, según Crick y Dodge (1994), se pone en marcha antes de que una conducta ajustada socialmente, o no, se lleve a cabo. Estos autores proponen que, ante una señal determinada, antes de dar una respuesta se siguen los siguientes pasos: 1) codificación de señales externas e internas, 2) interpretación y representación mental de esas señales, 3) selección de una meta, 4) acceso a tipos de respuestas, 5) decisión de la respuesta y 6) emisión del comportamiento. En este proceso es imprescindible tener en cuenta tanto la influencia de las limitaciones biológicas derivadas de los cambios cerebrales y cognitivos característicos del desarrollo evolutivo como la repercusión del recuerdo de experiencias pasadas.

1.2.2.2 Los cambios cognitivos y afectivos, dos dimensiones del desarrollo que evolucionan junto al desarrollo físico

Como se puede deducir de las anteriores líneas, el desarrollo cerebral y cognitivo son, en realidad, dos dimensiones inseparables en la práctica y, según Loeber et al. (2012), el desarrollo de ambas se relaciona con la participación en la conducta antisocial. Como se comentó en el apartado anterior, antes de emitir una conducta ajustada socialmente, se siguen una serie de pasos que pueden estar influenciados por el desarrollo cerebral, entre los que se encuentra la codificación de las señales, que es primordial para seleccionar el comportamiento a emitir (Crick y Dodge, 1994).

Según la revisión de Gifford-Smith y Rabiner (2004), los niños y niñas agresivos tienden a percibir situaciones hostiles ante provocaciones ambiguas. Los resultados del estudio de Lösel et al. (2007) muestran datos similares al encontrar que variables como atribuir intenciones hostiles, actuar con la intención de herir a otro para el propio beneficio, reaccionar de modo agresivo y desconsiderado, y evaluar como positiva una respuesta agresiva, explican entre el 20% y el 34% de



la varianza en la agresión. Sin embargo, sus resultados muestran que el procesamiento de la información social es bastante similar en la agresión física, agresión verbal, ofensas violentas y agresividad general. Incluso no hay diferencias claras con los modos no agresivos de delincuencia, como los delitos contra la propiedad y el estatus. Por lo tanto, existe acuerdo en señalar que las personas con comportamiento antisocial tienen una mayor predisposición a la atribución de hostilidad en las intenciones de los demás y una mayor activación del sistema límbico ante situaciones de carga emocional negativa (Gatzke-kopp et al., 2013).

Según Zelli et al. (1999), la agresión infantil no solo está regulada por el procesamiento de la información, sino que hay que considerar las creencias que tienen sobre la adecuación de las conductas. Estos autores demostraron que las creencias sobre la agresión están vinculadas e influyen sobre los patrones de procesamiento de la información social, ya que aquellas creencias más consolidadas sobre la validez de la agresión se correlacionaron con un procesamiento de la información más desviado. Unido a lo anterior, Gatzke-kopp et al. (2013) señalan que existen evidencias de que las personas con comportamientos antisociales pueden tener una alta sensibilidad a las señales emocionales en contextos sociales. Esto puede conllevar una excesiva excitación que da lugar a regulaciones emocionales inadecuadas, una mayor necesidad de refuerzo inmediato para comportarse apropiadamente y una ausencia de respuesta adecuada a los castigos.

Sin embargo, cuando se analizan distintas investigaciones sobre la relación entre ciertas variables cognitivas y el comportamiento antisocial, los resultados son incongruentes. Aunque los resultados de la investigación de Piquero (2000) demuestran que los comportamientos delictivos violentos son producto de una participación creciente en comportamientos delictivos, sus datos sugieren que las personas con peores puntuaciones en los tests de inteligencia son más propensas a estar en el grupo de delincuentes violentos. Por su parte, Barker et al. (2007) demuestran que una alta frecuencia de violencia física se relaciona con peores resultados en función ejecutiva y en rendimiento verbal. Además, sus datos demuestran que estas variables también se relacionan positivamente con la alta frecuencia de robo, independientemente de si estos últimos usaban o no la violencia. Por otro lado, Walters (2002) defiende que determinados patrones cognitivos, como la orientación al poder o la indolencia cognitiva, incitan a la comisión de delitos. De hecho, en su metaanálisis se demuestra que existe relación entre determinados estilos de pensamiento criminal y la reincidencia, el ajuste a la institución penitenciaria en el futuro y el éxito en la participación en programas. Sin embargo, otras investigaciones como la de Wallinius et al. (2019) concluyen que el procesamiento cognitivo es una variable relevante para conocer el funcionamiento de los agresores, pero que no debería considerarse una variable predictiva del comportamiento antisocial agresivo.

Otro factor relevante que puede influir en el tipo de respuesta seleccionada ante una determinada situación es el estadio moral del individuo. Kohlberg (1984/1992) defendía que los individuos pasan por estadios morales que ascienden desde el estadio más básico al más alto, y se organizan en tres niveles o tipos de relación entre uno mismo y las normas o expectativas sociales:

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

nivel 1 o preconventional, nivel 2 o convencional y nivel 3 o posconventional. Según este autor, los niños y niñas, algunos y algunas adolescentes y los y las delincuentes se encuentran en un nivel moral preconventional al entender que las normas y las expectativas sociales están impuestas externamente. En el nivel convencional o de identificación con las reglas y expectativas de otros, especialmente de las autoridades, podrían ubicarse la mayoría de los y las adolescentes y de los adultos. Por último, en el nivel posconventional solo se situarían los adultos que se diferencian a sí mismos de las normas sociales y de las expectativas de otros. Para evaluar el nivel en el que se encuentra una persona, es interesante conocer su juicio moral o juicio que tiene esa persona sobre la acción a la que se enfrenta, es decir, el modo en que percibe y resuelve un conflicto moral. Los resultados del metaanálisis de Stams et al. (2006) son coherentes con lo expuesto por Kohlberg (1984/1992), al concluir que las y los delincuentes juveniles muestran niveles de juicio moral significativamente más bajos que otras y otros jóvenes no delincuentes.

Según Molero et al. (2017), algunos valores interpersonales están relacionados con la participación en conductas antisociales. En concreto, sus resultados muestran que puntuaciones bajas en conformidad o hacer lo socialmente correcto (Gordon, 1977), puntuaciones bajas en benevolencia o hacer cosas para los demás (Gordon, 1977) y puntuaciones altas en independencia o hacer lo que uno quiere (Gordon, 1977) predecían altas puntuaciones en comportamiento antisocial en la muestra de adolescentes de 14 a 17 años. Resultados similares son los encontrados por Kerekes et al. (2017) en una muestra de 9 a 12 años, al encontrar que variables relacionadas con la madurez, como el comportamiento cooperativo y autodirectivo para lograr las propias metas, se relacionan negativamente con el comportamiento antisocial agresivo, encontrando correlaciones positivas con la búsqueda de nuevas experiencias.

Es interesante destacar las diferencias en el avance de los distintos estadios morales en función del sexo. Según el metaanálisis de Cohn (1991), se suelen atribuir las diferencias entre chicos y chicas en el desarrollo de la personalidad a las distintas prácticas de socialización en hombres y mujeres. En concreto, según este autor, mientras que en los chicos se fomenta el desarrollo de rasgos individuales como la autosuficiencia y la competitividad, en las chicas se hace un mayor hincapié en rasgos comunitarios como la simpatía y la gentileza. Aun así, para Cohn, desde el punto de vista del desarrollo de la personalidad en función del razonamiento moral, solo existe un camino hacia la madurez, y es el mismo en ambos sexos: se avanza desde el egocentrismo, al conformismo y a los juicios autoevaluados. Según este autor, las diferencias se sitúan en el momento en el que tiene lugar la maduración, ya que las niñas alcanzan los hitos del desarrollo en torno a los 11 años, dos años antes que sus iguales varones. Esta diferencia es más evidente a los 13 años y disminuye con la edad hasta desaparecer por completo en la adultez posterior a los años universitarios.

En definitiva, para comprender las variables que se relacionan con la conducta antisocial hay que valorar los diferentes ámbitos del desarrollo evolutivo, así como la interacción entre ellos (Fontaine, 2006; Loeber y Stouthamer-Loeber, 1998). Según la revisión sobre las controversias

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

y errores comunes en el estudio de la conducta antisocial, Loeber y Stouthamer-Loeber (1998) explican su modelo considerando variables comportamentales, cognitivas y afectivas. Según este autor y esta autora, a nivel comportamental es necesario diferenciar entre actuaciones manifiestas y encubiertas. Respecto al ámbito cognitivo, este autor y esta autora consideran que los y las adolescentes que participan en actos manifiestos presentan más deficiencias en la resolución de problemas sociales y sesgos atribucionales, mientras que la planificación y la capacidad de mentir facilitarían la participación en actos encubiertos. En cuanto al nivel emocional, la ira es característica de los comportamientos manifiestos y las emociones neutrales, de los comportamientos encubiertos.

1.2.2.3 Los cambios sociales, una dimensión que refleja las transformaciones que suceden en las demás dimensiones del desarrollo

Según Wright et al. (2001), las variables biológicas *per se* no determinan que un adolescente se comporte de modo antisocial, sino que es necesario tener en cuenta la interdependencia que existe entre estas variables y las sociales, ya que, en función de esta relación, puede variar la propensión a la trasgresión de las normas sociales. Según Le Blanc (2005), los picos de comportamiento desviado durante la segunda mitad de la adolescencia, que hacen que la curva de la edad del crimen que se explicó más arriba adquiriera la forma de U invertida, parecen deberse al desequilibrio en los controles internos y externos del comportamiento, al coincidir con el momento en el que los y las adolescentes solicitan autonomía y los progenitores la conceden. En esta misma línea, Loeber y Farrington (2012) coinciden al afirmar que durante esta etapa es fundamental el traspaso de los controles externos a los controles internos.

Como señala Le Blanc (2005), lo que hay detrás de ese traspaso de controles es el aumento de autonomía y autodeterminación, hito clave en la adolescencia, que se caracteriza por una disminución gradual de la influencia parental y un aumento del apoyo social procedente de los y las iguales. En concreto, durante esta etapa se acentúa la influencia de las amistades, las escuelas y los vecidarios en detrimento de la relevancia del contexto familiar (Crosby et al., 2009; Dmitrieva, 2013).

Ahora bien, hay que tener en cuenta además que los y las adolescentes presentan más sensibilidad ante las recompensas en presencia de sus iguales, al mostrar una mayor preferencia por las recompensas inmediatas en compañía de sus amigos y amigas. En este sentido, los resultados demuestran que cuando los y las iguales están presentes, existe más probabilidad de asumir riesgos durante esta etapa evolutiva (O'Brien et al., 2011). Esto explicaría los resultados del estudio longitudinal de Wright et al. (2001), quienes exponen que los lazos sociales de los y las adolescentes pueden promover conductas delictivas, en el caso de tener contacto con iguales delincuentes, o disuadir comportamientos antisociales, en caso de tener contacto con iguales prosociales. El autocontrol sería así una variable que se relacionaría con el tipo de iguales con los que se tiene contacto durante la adolescencia y con la influencia que los mismos tendrían en el comportamiento. Además, esto es

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

coherente con la explicación que hace Arce (2010) de los dos procesos sociales que se pueden identificar durante la adolescencia: por un lado, un descenso paulatino de las estrategias desadaptativas para enfrentarse a los problemas como la falta de afrontamiento o ignorar los problemas, lo que potenciaría la integración social, pero, por otro lado, un retroceso en el uso de estrategias adaptativas como concentrarse para resolver un problema, lo que explicaría la mayor implicación durante esta etapa en comportamientos antisociales.

En definitiva, y teniendo en cuenta de manera conjunta las diferentes dimensiones del desarrollo, este apartado de la justificación teórica se cierra haciendo alusión a la madurez psicossocial, término usado por Steinberg y Cauffman (1996) para tratar de explicar las diferencias entre adolescentes en la toma de decisiones que les llevarían a acercarse o alejarse de los principales objetivos de esta etapa, que según Burt y Masten (2009) se podrían resumir en el logro de una transición adecuada a la educación secundaria, los buenos resultados académicos, tener amistades cercanas, formar la propia identidad y comportarse adecuadamente y respetando las normas. Según Steinberg y Cauffman (1996), en la toma de las distintas decisiones juega un papel fundamental la madurez psicossocial. Entre los factores que conforman la madurez psicossocial se encuentran la responsabilidad o autonomía, autosuficiencia y claridad de identidad; la templanza o capacidad de poner límites a la impulsividad, y la perspectiva o capacidad de reconocer la complejidad de la situación y situarla en un contexto más amplio. En cualquier caso, cualquier decisión depende de la situación particular, por lo que estas dimensiones deben entenderse como predisposiciones de actuación que pueden variar en función de la situación (Steinberg y Cauffman, 1996). Los resultados de Steinberg et al. (2015) demuestran que puntuaciones más bajas en madurez psicossocial se relacionan con una mayor participación en comportamientos antisociales. Además, los adolescentes entre 14 y 18 años que persisten en comportamientos antisociales en la edad adulta tenían niveles más bajos de madurez psicossocial durante la adolescencia. Por otro lado, también se encuentra relación entre el desistimiento en comportamientos antisociales y una mayor madurez psicossocial. Por lo tanto, según este autor y estas autoras, es probable que la madurez psicossocial y los comportamientos delictivos se relacionen bidireccionalmente y que los comportamientos delictivos tengan como consecuencia la ubicación de los adolescentes en contextos que no promueven su desarrollo positivo.

1.2.3 Prevalencia de la conducta antisocial en la adolescencia

Como consecuencia de las complicaciones conceptuales comentadas en el primer apartado de esta tesis, uno de los problemas en el estudio de la conducta antisocial está relacionado con el cálculo de las tasas de prevalencia. Esto puede deberse a que los datos pueden variar en función de la muestra, del instrumento y del concepto considerado. Como pone de manifiesto Sullivan et al. (2006), para entender y estudiar la conducta criminal, se debe reflexionar sobre la capacidad de los investigadores e investigadoras para medir lo que realmente se pretende conocer.



En este sentido, es necesario evitar confusiones entre dos dimensiones claves de la carrera criminal: la prevalencia y la frecuencia. Mientras que el término prevalencia hace referencia a la proporción de personas que participan en una determinada conducta criminal en un periodo de tiempo, la frecuencia se refiere a la cantidad total de delitos cometidos igualmente en un periodo de tiempo concreto (Piquero et al., 2012). Es relevante tener en cuenta que esta información no siempre está reflejada en las investigaciones, lo que dificulta la comparabilidad entre unos estudios y otros.

También es importante considerar la fuente desde la que se obtiene la información, ya que existen diferencias en función de si los datos se obtienen a través de cuestionarios de autoinforme o de fuentes oficiales (Gorman-Smith, 2003). En concreto, como afirman Fontaine et al. (2009) y Piquero et al. (2012), la mayoría de los infractores no constan en registros oficiales al no ser detectados por la justicia, por lo que la prevalencia suele ser mayor en los datos recogidos con instrumentos de autoinformes. A esto habría que añadir que determinados tipos de delitos, como es el caso de los delitos violentos, son detectados con mayor facilidad y, por ello, con mayor frecuencia por la justicia en comparación con otro tipo de delitos (Piquero et al., 2012).

Según Moffitt et al. (2001), la fuente desde la que se obtiene la información también influye en las estimaciones de la edad de inicio en los comportamientos antisociales. Según estos autores y autoras en los instrumentos de autoinforme la edad de inicio suele ser entre tres y cinco años antes que en las estimaciones calculadas a partir de fuentes oficiales. En consonancia con lo anterior, Piquero et al. (2012) afirman que, en general, las investigaciones encuentran un pico de prevalencia en la adolescencia temprana si se analizan datos provenientes de autoinformes, y un pico de prevalencia de delincuencia en la adolescencia tardía si se utilizan registros oficiales. Estos autores y autoras también resaltan la importancia del tipo de delito analizado, ya que los delitos menores suelen alcanzar su punto máximo antes que los delitos más graves. Sin embargo, aunque los datos obtenidos con instrumentos de autoinforme tienen la ventaja de proporcionar información no registrada en fuentes oficiales, existe la posibilidad de que esta información no sea tan fiable debido a la influencia de la deshabilitación social (Fontaine et al., 2009).

Otro de los obstáculos en el cálculo de la prevalencia se relaciona con el contexto social y cultural de la muestra estudiada, puesto que el término conducta antisocial depende de las características del entorno social de referencia, es decir, un comportamiento que es censurable en un determinado contexto puede estar normalizado en otro (Kazdin y Buela-Casal, 2006). En este sentido, Rowland et al. (2021) encuentran diferencias considerables en la prevalencia de comportamientos problemáticos de adolescentes entre distintos países. Estos autores y autoras recomiendan analizar los factores políticos y culturales que pueden tener como consecuencia esta disparidad en los datos sobre conducta problemática. Otros autores y autoras, por ejemplo, Lynn y Cheng (2016), muestran que la prevalencia también puede variar en función de la etnia. En concreto, sus datos apoyan que, a los 11 años, los niños y niñas de raza negra tenían significativamente más problemas de conducta externalizante que los de raza blanca, mientras que las y los chinos tenían



significativamente menos problemas de conductas externalizantes en comparación con las y los blancos. Como afirman Yung y Hammond (1997), en el estudio de la conducta antisocial existe una cierta dependencia de estudios locales y regionales que no proporcionan una estimación fiable de la magnitud de estos problemas ni reflejan los patrones de comportamiento de la mayoría de los y las jóvenes. Por ello, es importante que las investigaciones sobre conducta antisocial describan con detalle los resultados encontrados, las características concretas de la muestra utilizada y el contexto de referencia. De este modo, se interpretarían adecuadamente los resultados y se evitarían errores en la comparación de distintas investigaciones.

En cuanto a los datos globales, y teniendo la debida precaución respecto a lo que se acaba de comentar, en general las investigaciones basadas en autoinformes encuentran altas tasas de prevalencia de conducta antisocial en la adolescencia. Por ejemplo, Antolín (2011) encuentra tasas de prevalencia de conducta antisocial en adolescentes de España, en concreto de Andalucía con una edad comprendida entre 12 y 17 años, iguales o superiores al 90% en el último año. En cambio, otra investigadora encuentra en una muestra de adolescentes de España de 12 a 17 años una prevalencia de conducta antisocial en el último año del 72.4% (Rechea, 2008). Estos datos pueden variar si se pregunta por la participación en conductas antisociales alguna vez en la vida. De hecho, la investigación de Rechea (2008) informa que 98.8% de los chicos y chicas han participado alguna vez en su vida en conductas antisociales. Esto supone un aumento que ronda los 20 puntos porcentuales al comparar esta prevalencia (alguna vez en la vida) con la prevalencia de los comportamientos del último año utilizando la misma muestra de chicos y chicas. Además, los datos varían al considerar la gravedad de los actos. Según los resultados de Serrano et al. (1997) en su muestra de adolescentes de España de 14 a 18 años, un 80% han participado en alguna conducta antinormativa de poca gravedad, sin embargo, en torno al 50% han participado en actos vandálicos, menos del 30% en robos, y en torno al 5% ha consumido drogas ilegales.

Ahora bien, con la intención de matizar aún más estos datos, otro aspecto importante que se debe tener en cuenta al comparar distintas investigaciones es la cohorte de estudio. En la investigación de Rosenfeld et al. (2012), se pone de manifiesto que la edad de inicio en ciertos comportamientos antisociales, como es el caso del tráfico de drogas, fue más temprana en la década de los 90 que en la de los 80. Otro estudio de cohortes más actual (Patalay y Gage, 2019) encuentra diferencias en la participación en comportamientos antisociales en adolescentes de 14 años. En este caso, se encuentra una disminución de comportamiento antisocial en la cohorte de 2015 respecto a la cohorte de 2005. Como se puede comprobar, en estas investigaciones se pone de manifiesto la importancia del momento de la evaluación y la repercusión de los cambios culturales en la manifestación de comportamientos antisociales.

Si se analizan datos oficiales del INE (INE, 2019), se encuentra que, en España, las infracciones cometidas por menores aumentan un 7% en 2019 respecto al año anterior, alcanzando un total de 26.049 infracciones. Los datos del INE muestran que las infracciones de mayor incidencia en menores son las relacionadas con lesiones a otros (29.6% respecto al total), robos (18.4%) y

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

hurtos (11%). Además, se informa de que las infracciones penales en las y los menores aumentan con la edad. De hecho, el 30.1% de las mismas se cometen a los 17 años, doblando las infracciones cometidas a los 14 años (16.4%).

De todo lo anterior se extrae que los datos sobre prevalencia fluctúan en los distintos estudios. Como afirman Garairgordobil y Maganto (2016), estas variaciones en la prevalencia pueden deberse a las conductas estudiadas, a la gravedad de las mismas, al informante y al instrumento de medida. Además, a estos factores habría que añadir la influencia del contexto sociocultural en el momento de la evaluación. Por tanto, es necesario que la investigación sobre la conducta antisocial en la adolescencia que sea sensible a las cuestiones antes comentadas.

1.3 Factores relacionados con la conducta antisocial en la adolescencia

1.3.1 La salud en adolescentes con conducta antisocial

Existen pocas investigaciones que relacionan el comportamiento antisocial con la salud física, puesto que la mayoría ponen acento en la salud psicológica. Además, las pocas investigaciones que estudian la relación entre la salud física y la conducta antisocial suelen evaluar las consecuencias del comportamiento antisocial en la etapa adulta. Por ejemplo, según la investigación de Paradis et al. (2016), los chicos y chicas que presentan problemas antisociales en la adolescencia tienen más probabilidades de padecer problemas cardiovasculares y respiratorios, dolores lumbares, cáncer, hipercolesterolemia y visitas médicas en la adultez que aquellos y aquellas que no se comportan de manera antisocial en la adolescencia. Por otro lado, Odgers et al. (2008) encuentran que aquellos chicos y chicas que se ubican en la trayectoria de comportamiento antisocial persistente presentan más problemas de salud física en la adultez en comparación con el grupo que muestra poco comportamiento antisocial. En concreto, a nivel físico, hallan peores resultados en enfermedad de las encías y caries, consumo de tabaco, dependencia a la nicotina, bronquitis crónica y herpes tipo 2. En cuanto a los chicos y chicas pertenecientes al grupo de inicio en la adolescencia, es destacable que, frente al grupo de baja participación en conducta antisocial, tienen más posibilidades de fumar, depender de la nicotina, tener bronquitis crónica y tener lesiones. Por su parte, Bardone et al. (1998) encuentran que el trastorno de conducta en las chicas adolescentes se asocia con problemas de salud física en la adultez, entre los que se encuentran peores índices de salud general, menor índice de masa corporal y más problemas relacionados con el consumo de sustancias.

Asimismo, es importante tener en cuenta el momento de la adultez en que se están midiendo esos resultados en salud. Según Shepherd et al. (2004) o Skinner et al. (2020), ambas publicaciones procedentes del conocido estudio longitudinal de Cambridge sobre el desarrollo de la delincuencia, la asociación entre conducta antisocial y enfermedades orgánicas no se percibirá al comienzo de la adultez (32 años), sino que se retrasa hasta el siguiente momento del estudio,

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

a los 48 años de edad, en delincuentes que persisten a lo largo del curso vital. Bajo los resultados de este mismo estudio, Piquero et al. (2011) señalan que los hombres delincuentes crónicos con alta tasa de delitos suelen tener mayores tasas de registro de discapacidad y de hospitalización a los 48 años. Según sus análisis, estos resultados no se explican por los factores de riesgo que promueven la comisión de delitos en la infancia, sino que los delincuentes crónicos con alta tasa de delitos tienden a tener estilos de vida que incrementan el riesgo de accidentes y lesiones, aunque curiosamente no son lesiones relacionadas con actividades deportivas. En el caso de las mujeres, la investigación de Pajer et al. (2006), con una muestra entre 22 y 59 años, demuestra que aquellas que presentaban conducta antisocial tenían más problemas de salud de más de seis meses de duración y/o más limitaciones en su vida cotidiana debido a problemas de salud.

En este sentido, es clave la asociación de los estilos de vida y la salud en la adolescencia y sus consecuencias a lo largo del ciclo vital. Según Diclemente et al. (2013), existen evidencias que demuestran que aquellos chicos y chicas que se ven implicados en conductas de riesgo, como es el caso de la conducta antisocial, tienen más probabilidades de participar en otros comportamientos de riesgo que pueden comprometer la salud como, por ejemplo, la conducta de fumar. Además, los factores de riesgo que llevan a involucrarse en comportamientos antisociales, también aumentan la probabilidad de tener problemas de salud en el futuro. Es decir, aunque la mayor parte de adolescentes se convierten en adultos sanos, aquellos y aquellas que participan en conductas de riesgo ponen en peligro su desarrollo aumentando la vulnerabilidad de padecer problemas de salud a corto y a largo plazo (Crosby et al., 2009).

En cualquier caso, es evidente que los comportamientos de riesgo tienen consecuencias para la salud, estén o no relacionados con causas orgánicas. Debido al desarrollo de la medicina, en la actualidad, es más probable que un o una adolescente sufra consecuencias sanitarias debido a las consecuencias de su comportamiento que a enfermedades biológicas (Crosby et al., 2009). De hecho, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018), la violencia interpersonal es la tercera causa principal de mortalidad en adolescentes a nivel mundial.

1.3.2 Las desigualdades sociales de la conducta antisocial en la adolescencia

Este apartado de la justificación teórica se va a dedicar al análisis de la conducta antisocial bajo el prisma de dos de las desigualdades más frecuentes y con peor impacto en la sociedad, como son las desigualdades de género y las socioeconómicas (Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud, 2009; House of Commons Health Committee, 2009). A pesar de que el término desigualdad se utiliza de manera habitual en algunos países para indicar sistemáticas, evitables e importantes diferencias, existe cierta ambigüedad con relación a este término, ya que a veces es utilizado para transmitir un sentimiento de injusticia, mientras que otras veces se utiliza para referir desigualdad en un sentido puramente matemático. Paula Braveman (2006), en un artículo clave y con clara repercusión sobre el concepto de la desigualdad en salud, asume la valoración moral negativa del término y resalta tres aspectos básicos en este fenómeno: en primer lugar, que



las diferencias se producen entre los grupos más aventajados socialmente (con posiciones más altas en la jerarquía de riqueza, poder y/o prestigio) y todos los demás; en segundo lugar, que las diferencias son sistemáticas y, por último, que pueden ser modificadas por la política. Pero, además de las posibles confusiones en la definición, se añade el problema de la traducción en algunos idiomas que solo disponen de una palabra para cubrir tanto la desigualdad como la inequidad. Para evitar confusiones, las y los expertos en esta materia utilizan ambos términos, inequidad y desigualdad, como sinónimos, al igual que se hará en esta tesis doctoral.

1.3.2.1 Desigualdades de género y conducta antisocial

Desde el siglo XIX, se encuentran textos que reflejan las diferencias en la prevalencia de la conducta antisocial en función del sexo. Estas diferencias se registraban ya en los estudios de Adolphe Quetelet (1831/1984), autor importante por su propuesta de la curva del delito tal y como se explicó en el apartado 1.2.1 En concreto, en esos estudios clásicos se registraba una menor prevalencia de mujeres que participaban en conducta delictivas en comparación con los hombres, juzgando solo a una mujer por cada cuatro hombres. Además, según estos datos clásicos, aunque la propensión a los delitos crecía y disminuía en el mismo grado en hombres y mujeres, la edad a la que se cometían más infracciones, es decir, el punto más alto de la curva, era 5 años más tarde en ellas, en concreto, alrededor de los 30 años en mujeres frente a los 25 años en hombres.

Debido a esta menor prevalencia del sexo femenino, en la investigación criminológica no se ha dado prioridad al estudio del papel que juega el género en la etiología del delito (Belknap y Holsinger, 2006). Autores y autoras como Fontaine et al. (2009), señalan que en la mayoría de las investigaciones sobre la conducta antisocial se toman como referencia muestras masculinas. A esto hay que añadir que las investigaciones que se han basado en muestras femeninas utilizaban grupos de estudio pequeños y con rangos de edad limitados (Lanctôt, 2015). Por lo tanto, no es infrecuente encontrar investigaciones que utilizan solo muestras masculinas y que justifican esta decisión basándose en la demostración de la baja prevalencia de los comportamientos infractores en las mujeres y en la posibilidad de generalizar los resultados obtenidos solo con hombres a toda la población (Gorman-Smith, 2003; Lanctôt y Le Blanc, 2002). Ahora bien, como afirman Van der Put et al. (2011), es necesario probar en muestras femeninas la validez predictiva de los instrumentos de evaluación genéricos utilizados mayoritariamente con hombres.

Siguiendo las recomendaciones de Gorman-Smith (2003), para entender el papel que juega el género en la conducta antisocial es necesario analizar muchos comportamientos y de diversa complejidad. En este sentido, según esta autora, es probable que las diferencias en función del sexo en el comportamiento antisocial puedan incluir un comienzo y un final más temprano en las chicas, y diferencias en función del tipo de delito, de los medios para conseguir el objetivo y de los contextos en los que se manifiestan. Asimismo, según la revisión de Fontaine et al. (2009), el comportamiento antisocial de las mujeres puede mostrar una mayor heterogeneidad y complejidad de lo que se indica en algunos modelos teóricos, presentar patrones diferentes y variar en función de la edad.



A continuación, se hace referencia a algunos resultados de distintas investigaciones que ponen de manifiesto la complejidad y la importancia de la inclusión del sexo como variable relevante para conocer las distintas trayectorias en el comportamiento antisocial en la adolescencia. Por ejemplo, si nos ceñimos a los datos de 2019 del INE, el número total de chicos condenados entre los 14 y los 17 años (79.1%) es casi cuatro veces mayor que el número de chicas condenadas en ese mismo rango de edad (20.9%). Teniendo en cuenta el total de las infracciones penales, ellos son responsables del 81.2% de esas infracciones, por tanto, las chicas solo son responsables del 18.8%. Analizando las tasas por sexo y edad de las y los menores condenados, se observa que la edad de infracción más frecuente fue de 17 años en los varones y de 16 años en las mujeres. Además, en los chicos se observa un aumento paulatino de condenas entre los 14 años (7.4%) y los 17 años (14.6%), sin embargo, en el caso de las chicas los datos son muy similares en todas las edades (en torno al 3.2%).

Más allá de estos datos oficiales, la mayoría de los estudios sobre conducta antisocial con muestras que abarcan un rango de edad aproximado entre los 11 y los 17 años, encuentran también que los chicos participan más en los comportamientos antisociales que las chicas (Antolín, 2011; Gonçalves y Dalbosco Dell'Aglio, 2016; Kim y Kim, 2005; Ma, 2005; Pérez-Fuentes et al., 2011; Sanabria y Uribe, 2009; Seijo et al., 2008). Resultados similares se han encontrado al estudiar algunos de los comportamientos que se engloban bajo el término de conducta antisocial como es el caso de la conducta delictiva (Rodríguez y Torrente, 2003; Piquero et al., 2005) o el trastorno de conducta (Freitag et al., 2018).

Si se atiende a los resultados de los estudios cuyas muestras varían levemente en el rango de edad analizado, se encuentran resultados coherentes con lo anterior. En concreto, Garaigordobil et al. (2004) hallan que los chicos de 10-12 años participan en más conductas antisociales que las chicas. García y da Costa Junior (2008) también encuentran diferencias en este sentido en una muestra de edades comprendidas entre los 11 y los 15 años. Del mismo modo, Molero et al. (2017) y Serrano et al. (1997), obtienen que existe una mayor prevalencia de comportamiento antisocial en los chicos de entre 14 y 17 años en comparación con las chicas, y Tuvblad et al. (2006) hallan que la media de participación en conducta antisocial es mayor en chicos que en chicas a los de 16-17 años.

Otros grupos de investigaciones analizan las diferencias entre sexos en rangos de edad más amplios. En el caso del estudio de Plazas et al. (2010), cuya muestra comprende las edades entre 7 y 35 años, se obtiene asimismo que los chicos participan en más conductas antisociales que las chicas. Estas diferencias parecen mantenerse en la adultez ya que, como afirman Blokland y Palmén (2012), el comportamiento delincuente es más frecuente entre los hombres que entre las mujeres jóvenes adultas.

También es interesante resaltar el hallazgo del estudio longitudinal de Odgers et al. (2008). Los resultados de su investigación, en la que evalúan a chicos y chicas desde los 7 hasta los 32 años, demuestran que existen diferencias de sexo en el comportamiento antisocial a todas las



edades, excepto a los 15 años, edad en la que las chicas participan, de media, en el mismo número de comportamientos antisociales que los chicos. Estos resultados coinciden con lo obtenido por Moffitt et al. (2001), al afirmar que la manifestación de conducta antisocial es similar entre chicos y chicas a esta misma edad. Según esta autora y estos autores, esta similitud puede explicarse más por factores sociales que por factores hormonales. Otra posible explicación se puede encontrar en la diferente evolución del comportamiento antisocial que siguen chicos y chicas. En contra de los datos clásicos de Quetelet (1831/1984), los datos más actuales señalan que las chicas alcanzan el pico en la curva de edad del crimen en torno a los 15 años, tres años antes que los chicos (Blokland y Palmén, 2012). Además, la disminución posterior de la curva es más pronunciada en hombres que en mujeres (Loeber et al., 2012). En este sentido, a los 15 años ambos sexos pueden mostrar patrones de comportamientos similares, aunque se encuentren en momentos distintos de la tendencia de comportamiento antisocial. Por otro lado, también se ha argumentado la influencia del desarrollo peripuberal de las chicas. Según Moffitt et al. (2001), durante un par de años, las chicas están más desarrolladas que los chicos, lo que puede ejercer presión sobre el comportamiento antisocial para demostrarse a sí mismas o a compañeros y compañeras mayores que ya tienen la edad suficiente para participar en actividades socialmente prohibidas. Según esta autora y estos autores, esta descompensación en el desarrollo entre chicos y chicas suele ocurrir entre los 12 y los 16 años, pero el momento exacto puede variar en función del momento histórico en el que se realice la investigación. Como se comentó en el apartado 1.2.2, existen diferencias en el desarrollo cerebral entre chicos y chicas (Lenrood y Giedd, 2010). En concreto, el desequilibrio entre el sistema prefrontal y el sistema límbico, que algunos autores y autoras han relacionado con la conducta antisocial, comienza antes en las chicas (Steinberg, 2010), pero puede ser mayor en los chicos debido al efecto de la testosterona que aumenta la mielinización, de los estrógenos que retrasa la poda cerebral en las mujeres (De Bellis et al., 2001) y al rápido crecimiento de la amígdala en el caso de los chicos frente al crecimiento y alcance del volumen definitivo del lóbulo frontal que tiene lugar dos años antes en las chicas respecto a los chicos (Lenrood y Giedd, 2010). Según esta información, el desarrollo cerebral comenzaría antes en las chicas y sería más gradual con un crecimiento más parejo del sistema prefrontal y de la amígdala. En el caso de los chicos, el desarrollo comenzaría dos años después e iría acompañado de un rápido crecimiento de la amígdala y de un desarrollo más tardío del sistema prefrontal.

Además de estas diferencias en la prevalencia de la conducta antisocial en función del sexo, otros autores y autoras se han interesado en la comparación de los patrones de conducta antisocial. Odgers et al. (2008) estudiaron los patrones que se pueden establecer de manera diferenciada en chicos y chicas entre 7 y 15 años, debido a que, aunque su muestra era más amplia, las chicas de 15 años no eran comparables con las de 18, ya que no había evidencia de que se estuviera evaluando el mismo constructo en chicas mayores de 15 años. Estos autores y autoras encuentran que existe similitud en las trayectorias que siguen los chicos y las chicas. En concreto, hallan que se podía diferenciar un grupo con un patrón de inicio temprano en la infancia y persistente hasta la adolescencia, que suponía el 8.2% de los chicos y el 7.5% de las chicas; un grupo de inicio en la adolescencia, cuyos problemas de conducta comenzaron en esta etapa, este grupo supone un

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



12.3% de los chicos y un 17.4% de las chicas; un grupo con problemas de conducta limitados a la infancia, que suponen el 23.6% de los chicos y el 20% de las chicas, y un grupo de bajo comportamiento antisocial, que suponen el 55.9% de los chicos y el 55.1% de las chicas. Como se puede observar, la proporción de chicos y chicas en cada uno de los grupos diferenciados es similar, lo que contrasta con lo encontrado por Moffitt y Caspi (2001), quienes informan que la proporción de hombres en el grupo de conducta antisocial persistente a lo largo de la vida es mayor, mientras que la proporción es similar en ambos sexos en el grupo de inicio en la adolescencia. En concreto, los hombres tenían 10 veces más probabilidades de pertenecer al grupo de conducta antisocial persistente a lo largo del curso vital, sin embargo, estas diferencias no se encontraban en el grupo de conducta antisocial de inicio en la adolescencia. Esta autora y este autor indican que la causalidad es idéntica en ambos sexos: mientras que el grupo de inicio en la infancia tiene antecedentes de alto riesgo, esto no ocurre en el grupo de que se inicia en la adolescencia.

Sin embargo, en la investigación de Odgers et al. (2008), al analizar las diferencias en los factores de riesgo entre los grupos con conducta antisocial en la adolescencia (grupo persistente y limitado a la adolescencia) frente a los de baja conducta antisocial, encuentran que las chicas pertenecientes al grupo de persistentes tenían más probabilidad de pertenecer a un nivel socioeconómico bajo en la infancia, experiencias de maltrato, conflictos familiares, disciplina inconsistente, problemas de salud mental de la madre, bajo cociente intelectual de la madre, mayor probabilidad de que los padres hayan sido condenados, bajo cociente intelectual de la niña, peores resultados en lectura, diagnóstico de TDAH y delincuencia entre pares a los 15 años. En el caso de los chicos, se observa que, además de los factores de riesgo señalados para las chicas, también tenían más probabilidad de tener baja frecuencia cardiaca en reposo y falta de autocontrol. Además, también encontraron factores de riesgo en el grupo de inicio en la adolescencia: aunque las chicas de inicio en la adolescencia solo se diferenciaban de las del grupo de baja prevalencia en la mayor prevalencia de malestar mental de la madre, peor cociente intelectual de la madre, maltratos durante la infancia y más amigas y amigos delincuentes a los 15 años, los chicos de inicio en la adolescencia, tenían más probabilidad respecto al grupo de baja participación de pertenecer a un bajo nivel socioeconómico, tener experiencias de maltrato, vivenciar conflictos familiares, tener bajo cociente intelectual, tener problemas de autocontrol, tener dificultades con la lectura y más amigas y amigos delincuentes a los 15 años.

En este punto, de nuevo se ponen de manifiesto las dificultades metodológicas. Según el estudio de Garairgordobil y Maganto (2016), las diferencias entre sexos no eran coherentes en función de los informantes. Mientras que los resultados de los datos de autoinforme ponían de manifiesto diferencias entre sexos a favor de mayor prevalencia en los chicos, los datos de los informes de los progenitores de las y los adolescentes no reflejaban estas diferencias. En cualquier caso, estas autoras destacan pequeñas diferencias en la prevalencia entre sexos que se hacen más visibles al analizar las diferencias entre sexos en distintos grupos de edad, aumentando significativamente a favor de los chicos en los grupos de 16 a 18 años.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

En general, los resultados comentados son coincidentes con las conclusiones de Moffitt et al. (2001), quienes indican que las mujeres llevan a cabo menos conductas antisociales y, las que participan en comportamientos antisociales, lo hacen con menos frecuencia que los hombres. Además, este estudio comprueba que los resultados también varían en función de los comportamientos o categorías diferenciados. Hombres y mujeres difieren en los comportamientos antisociales graves y persistentes, sin embargo, estas diferencias no se encuentran en comportamientos antisociales de menor gravedad. Estos resultados son coherentes con los encontrados por Rechea (2008) ya que, en su muestra de edades comprendidas entre los 12 y los 17 años, las chicas participan en menos conductas delictivas graves, pero tienen niveles similares en los chicos en aquellos comportamientos más habituales, es decir, de mayor prevalencia.

Otra investigación que pone de relieve las diferencias en función de las categorías es la de López-Romero y Romero (2010). Según sus resultados, los chicos varones entre 12 y 18 años se comportan más antisocialmente que las chicas, exceptuando en la categoría de consumo de sustancias. En la misma línea, los resultados de Serrano et al. (1997), con chicos y chicas entre 14 y 18 años, revelan discrepancias en función de las categorías. Según su investigación, las diferencias entre sexos aumentan en los comportamientos relacionados con el vandalismo o la agresión, que se encuentra con más frecuencia en ellos. En una investigación más reciente con adolescentes de la misma edad se encuentran resultados similares. En concreto, Silva et al. (2019) obtienen que, aunque los chicos puntúan más en agresión, robo, conducta contra las normas y vandalismo; no existen diferencias significativas entre sexos para problemas relacionados con el abuso de sustancias.

Entre las explicaciones de estos resultados se encuentra el efecto que los estereotipos de género y la socialización tienen en las y los adolescentes en función de su sexo, ya que la sociedad suele ser más permisiva con ciertos comportamientos en el sexo masculino (Moffitt et al., 2001; Serrano et al., 1997). Como se comentó en el apartado 1.2.2, según Cohn (1991), en los chicos se fomenta el individualismo, como el desarrollo de la autosuficiencia y la competitividad, y en las chicas se hace un mayor esfuerzo por promover rasgos comunitarios, como la simpatía y la gentileza. En este marco, tiene cabida la reflexión de algunos autores y autoras que sugieren que la menor frecuencia de conducta antisocial abierta o manifiesta en las mujeres puede tratarse de una estrategia eficaz para protegerse de la desaprobación de esos comportamientos por parte de su entorno (Block, 1983; Crick et al., 2007). De hecho, en la investigación de Chamberlain y Moore (2002), se demuestra que la agresividad femenina en la etapa adolescente es distinta a la masculina. En concreto, las chicas tienden a mostrar la agresividad en los contextos más cercanos.

Además, los resultados pueden variar en función del contexto sociocultural ya que la conducta antisocial, por definición, está ligada al entorno social de referencia. Como han demostrado Patalay y Gage (2019) en un estudio donde comparan las cohortes del 2005 y 2015, aunque los chicos varones de 14 años de las dos cohortes mostraban más problemas con compañeros y compañeras y más conducta antisocial que las chicas, los comportamientos antisociales de ambos sexos disminuyeron en la cohorte de 2015, observándose una mayor disminución del comportamiento antisocial



en el sexo femenino. Por lo tanto, en las dos cohortes se aprecia que los chicos participan más que las chicas, pero en la cohorte de 2015 se aprecia una disminución del comportamiento antisocial de toda la muestra (tanto en chicos como en chicas) al compararlos con la cohorte de 2005. Sin embargo, a pesar de esa disminución de comportamiento antisocial, las diferencias de sexo se mantienen.

En contraposición con las diferencias de sexo que se han ido comentando en este apartado, existen también algunos estudios que no encuentran diferencias significativas entre chicos y chicas. Por ejemplo, el estudio sobre conducta antisocial de Garaigordobil (2005), con una muestra de chicos y chicas entre 12 y 14 años; el estudio de Bringas et al. (2006), con una muestra de entre 14 y 20 años; o el estudio de Vera et al. (2010), con una muestra de niños y niñas atendidos psiquiátricamente con edades comprendidas entre 8 y 17 años.

Son muchos los autores y autoras que han intentado explicar las inconsistencias entre las distintas investigaciones. Por ejemplo, Burt et al. (2018) enfatizan el papel moderador de los informantes y la repercusión de las diferencias contextuales y familiares. Otros autores y autoras justifican los hallazgos contradictorios al destacar la importancia del tratamiento de las variables, agrupando o dividiendo la conducta antisocial en distintas categorías (Vitaro et al., 2006). A esto habría que añadir lo destacado por Garaigordobil y Maganto (2016), como es la influencia de los instrumentos utilizados, los informantes de los datos, las edades de la población que conforma la muestra y las cohortes estudiadas.

1.3.2.2 Desigualdades socioeconómicas y conducta antisocial

En la literatura se han relacionado con frecuencia las desventajas socioeconómicas y la manifestación de comportamientos antisociales. Aunque distintas investigaciones, en diferentes países y con distintas medidas de evaluación (ingresos, pobreza, estatus socioeconómico y desventaja del vecindario), encuentran que las tasas de delincuencia están relacionadas con la desventaja económica (Berti y Pivetti, 2019), las conclusiones no son contundentes. Además, la evaluación de las desigualdades socioeconómicas en los distintos estudios es muy diversa (Moreno-Maldonado, 2018), de hecho, hay estudios que incluyen como medida las desigualdades del vecindario; otros que hacen uso de las desigualdades familiares, y otro grupo de investigaciones que consideran tanto las desigualdades del vecindario como las desigualdades familiares controlando el efecto de cada una de ellas.

En concreto, las investigaciones que utilizan medidas de las desigualdades del vecindario y de las desigualdades familiares encuentran que las desventajas socioeconómicas, tanto de la familia como del vecindario, aumentan las probabilidades de que los niños y niñas muestren agresividad y comportamientos relacionados, como es el caso de la conducta antisocial (Leventhal et al., 2018). Como se muestra en el estudio de Singh y Ghandour (2012), los chicos y chicas entre 6 y 17 años tienen más probabilidades de tener problemas serios de conducta, como por ejemplo los relacionados con la desobediencia, si viven por debajo de la línea de la pobreza, en



barrios desfavorecidos y si sus progenitores no tienen estudios secundarios. Sin embargo, en la investigación de Pagani et al. (1999) se puntualiza que, en zonas de bajo nivel socioeconómico, la pobreza familiar predice manifestaciones graves de conducta antisocial, pero el riesgo es el doble en el caso de haber experimentado cambios en el estado de pobreza respecto a aquellos chicos con una situación económica estable. Según estos autores y autoras, los adolescentes de vecindarios de bajos ingresos pueden ser más sensibles a estados intermitentes de privación económica. Estos resultados se obtuvieron controlando el efecto de la educación materna y el comportamiento de la primera infancia. Además, ni el fracaso académico ni la supervisión parental mediaron la relación entre la pobreza y la delincuencia.

Sin embargo, en otro grupo de investigaciones sí cambia la relación entre la conducta antisocial y las desventajas del vecindario y familiares al considerar el efecto de mediación de algunas variables. Como afirman Weatherburn y Lind (2006), las variables estructurales como es el caso de la pobreza, la heterogeneidad étnica o la movilidad geográfica que habitualmente predicen las tasas de delincuencia, se tornan insignificantes al incorporar en el análisis la calidad de la crianza. Según este autor y esta autora, la negligencia o abuso emocional infantil media los efectos de las variables estructurales en la delincuencia. Resultados similares fueron encontrados por Eamon (2001). Esta autora, en su investigación con niños y niñas entre 10 y 12 años, encuentra que el castigo físico, la presión de los compañeros y compañeras y los problemas del vecindario median la relación entre la pobreza y el comportamiento antisocial de los y las jóvenes. Los niños y niñas pobres, en comparación con los no pobres, tienen más probabilidades de ser castigados físicamente y experimentar niveles de conflictos mayores con sus progenitores, más problemas en el vecindario y más presión por parte de grupos desviados, lo cual predice el comportamiento antisocial. Aun así, aunque estas variables disminuyan el efecto de la pobreza en la conducta antisocial, no lo hacen hasta el punto de que deje de ser una variable relevante en la explicación de la conducta. Según esta autora cuando se vive en un contexto de alto riesgo ambiental, las estrategias autoritarias de los progenitores se relacionan con niveles más bajos de conducta antisocial, pero las prácticas educativas de los progenitores no es la única variable a tener en cuenta. Por ejemplo, en el estudio de Odgers et al. (2012) se encuentra que, aunque el nivel socioeconómico del vecindario afecta al comportamiento antisocial, y este efecto se mantiene incluso al controlar variables como, por ejemplo, el nivel socioeconómico familiar, existen variables mediadoras que disminuyen el nivel de conducta antisocial como la calidez materna y el control ejercido por la figura materna. Además, según estos autores y autoras, el nivel socioeconómico del vecindario no afecta por igual a chicos y chicas. En consonancia con lo anterior, Odgers et al. (2015) encuentran que los chicos pueden experimentar una mayor exposición a las características del vecindario o ser más sensibles a estas influencias que las chicas. En concreto, sus resultados revelan que los chicos de bajos ingresos manifiestan un mayor nivel de comportamiento antisocial si viven en un entorno de vecinos con mayor nivel adquisitivo que si viven en entornos de pobreza concentrada. Es interesante destacar que este resultado no se observó en las chicas. Por el contrario, tanto para los chicos como para las chicas que no superan el umbral de la pobreza, vivir en entornos de pobreza predice una mayor participación en comportamiento antisocial. Por lo tanto, como afirman los

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



autores y autoras, estos resultados destacan la importancia de considerar la distancia económica entre los chicos y sus vecinos. Además, sugiere que los chicos pueden experimentar una mayor exposición a las características del vecindario y ser más sensibles a estas influencias que las chicas.

Como se puede observar, existen multitud de variables que pueden modificar o influir en la relación entre las desigualdades socioeconómicas y la conducta antisocial, como, por ejemplo, el sexo o la percepción de la riqueza del entorno (Odgers et al., 2015). Según la revisión de Raine (2002), existe evidencia de que los procesos sociales y biológicos interactúan en la predisposición al comportamiento antisocial. Como afirma este autor, la perspectiva del empuje social sostiene que la relación entre el comportamiento antisocial y los factores de riesgo biológicos será más débil en entornos adversos porque las predisposiciones o empuje social al crimen camufla la contribución biológica. Por el contrario, en entornos socioeconómicamente favorables el papel de las predisposiciones biológicas se puede detectar más fácilmente al haber menos empuje social hacia el crimen. En esta línea, los resultados de Tuvblad et al. (2006) muestran que el estatus socioeconómico modera la influencia de los efectos genéticos y ambientales sobre el comportamiento antisocial. Las influencias genéticas sobre el comportamiento antisocial fueron más importantes en los y las adolescentes de entornos socioeconómicamente más favorecidos, mientras que las influencias ambientales fueron mayores en los y las adolescentes de entornos socioeconómicamente menos favorecidos. Estos resultados pueden estar influenciados por el papel del entorno en el desarrollo cognitivo. Según los resultados de Fatima y Sheikh (2014), el nivel socioeconómico se relaciona de manera directa y positiva con la función ejecutiva en adolescentes, la cual está inversamente relacionada con la agresión. Por lo tanto, los y las adolescentes con menor nivel socioeconómico muestran más comportamientos agresivos que los y las adolescentes con mayor nivel socioeconómico, y esta relación está mediada por la función ejecutiva. En esta línea, un estudio reciente encuentra que el hecho de que los y las adolescentes con nivel socioeconómico más bajo muestren mayor agresión que los de nivel socioeconómico más alto se explica porque la desventaja socioeconómica tiene efectos directos en el desarrollo cerebral, lo cual se refleja en un empeoramiento del autocontrol. Según los resultados de esta investigación, las funciones ejecutivas median esta relación, impulsando el vínculo entre el nivel socioeconómico y la agresión en la adolescencia (Tomlimson et al., 2020).

Otro grupo de investigaciones se han centrado en la relación entre las desventajas socioeconómicas familiares y la conducta antisocial. En este sentido, son interesantes los resultados de la investigación de Piotrowska, Stride, Maughan et al. (2015) que muestran que, aunque los chicos y chicas de familias de nivel socioeconómico alto tienen menores puntuaciones en comportamiento antisocial y los chicos y chicas de familias de nivel socioeconómico bajo tienen mayores puntuaciones en conducta antisocial, por debajo de un determinado nivel de ingresos, tener menos dinero afecta relativamente poco a los comportamientos antisociales de los chicos y de las chicas. Es decir, el nivel socioeconómico de la familia puede conducir a mayores diferencias de comportamiento antisocial en el rango de ingresos medios y menos variación en los extremos con ingresos bajos y altos. Según Bjerk (2007), la relación entre la delincuencia y los ingresos familiares es mucho mayor si solo se incluyen en el estudio los comportamientos delictivos graves y se comparan

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

a los y las jóvenes de los dos extremos de la dimensión, es decir, a los de mayor y menor ingresos. Por otro lado, Fergusson et al. (2004) encuentran que la desventaja socioeconómica familiar hasta los 6 años se asocia con un aumento en las tasas tanto de delitos autoinformados como en las condenas registradas oficialmente entre los 16 y los 21 años. Sin embargo, esta relación se vuelve insignificante si se tiene en consideración el efecto de otros factores habituales en entornos desfavorecidos socioeconómicamente como es el caso de la adversidad familiar, la criminalidad de los progenitores, los problemas de conducta en la niñez, los problemas en la escuela como, por ejemplo, el absentismo escolar, las relaciones con iguales delincuentes o consumidores o las altas tasas de castigo físico. Según Berti (2019), existe una gran cantidad de estudios que demuestran que en condiciones de dificultades económicas aumenta la cantidad de restricciones y de castigos físicos impuestos por los progenitores, cobrando un mayor valor la obediencia y menospreciando el razonamiento a la hora de impartir disciplina. Como afirman estas autoras existe evidencia prospectiva y longitudinal que muestra que un mayor estrés económico reduce la calidad de la crianza que reciben las y los hijos y que las mejoras en la calidad de la crianza que reciben las y los hijos pueden reducir sustancialmente el riesgo de delincuencia. Como afirma Dmitrieva (2013), las teorías del proceso familiar apoyan que las dificultades económicas influyen en la calidad de las relaciones entre progenitores e hijos o hijas, aumentan el conflicto familiar y empeoran la habilidad de los progenitores para enseñar adecuadamente a sus hijos e hijas provocando el aumento de los comportamientos externalizantes.

También existen investigaciones que relacionan la conducta antisocial con el nivel de estudios de los progenitores, sin embargo, los hallazgos son confusos. Mientras que los resultados de Rowland et al. (2021) muestran que la educación de los progenitores no predice los problemas de conducta, la investigación de Pérez-Fuentes et al. (2011) encuentra que solo el nivel de estudios de la madre o tutora se relaciona con la presencia de conductas antisociales de manera que, a mayor nivel de educativo de las madres, más presencia de comportamiento antisocial en chicos y chicas. Sin embargo, y en contraposición a lo expuesto, los resultados de Seijo et al. (2008) confirman que el nivel de estudios de la madre no se relaciona con el comportamiento antisocial de los hijos e hijas y destaca la influencia del bajo nivel de estudios del padre en la mayor presencia de comportamientos antisociales en los hijos e hijas.

Otra de las variables analizadas reiteradamente en las investigaciones es el nivel de ingresos del vecindario, aunque existe poco consenso sobre los motivos por los que la delincuencia y la violencia es mayor en los barrios desfavorecidos económicamente (Haynie et al., 2006). Como se tendrá la oportunidad de comprobar, cada investigación pone el acento en algunos de los factores que pueden explicar la relación entre estas variables. Por ejemplo, Oberwittler (2007) defiende que los efectos del vecindario sobre el comportamiento delincuente dependen del lugar donde los y las jóvenes realicen sus actividades rutinarias y de las redes de amistad que tengan. De este modo, el vecindario no afecta a los y las adolescentes que pasan la mayor parte de su tiempo libre fuera de su vecindario con amistades de otros entornos. Este resultado podría estar relacionado con las conclusiones de Raine y Venables (1981), quienes destacan que en las clases sociales altas,

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



los adolescentes poco socializados tienen peores puntuaciones en condicionamiento clásico, es decir, presentan más dificultades para asociar determinados estímulos con las respuestas sociales habituales en su entorno, mientras que esta relación se invierte en las clases sociales bajas, donde hay una tendencia a que los individuos poco socializados muestren un condicionamiento superior, es decir, aprenden con mayor facilidad las conductas antisociales. En relación con lo anterior, Haynie et al. (2006) afirman que los barrios pueden proporcionar fuentes de experiencia social relacionadas con la aparición de la violencia. Los resultados de su investigación muestran que la violencia adolescente correlaciona con la desventaja del vecindario, estando estas desventajas relacionadas con una mayor exposición a compañeros y compañeras violentos y menor probabilidad de relacionarse con compañeros y compañeras con buenos resultados académicos. Por lo tanto, para estos autores y autora la desventaja del vecindario incrementa las oportunidades adolescentes de relacionarse con compañeros y compañeras violentos, aumentando indirectamente la violencia de las y los adolescentes. Por otro lado, Russell y Odgers (2015) afirman que la pobreza del vecindario se relaciona con los comportamientos antisociales por la exposición a eventos estresantes en la vida diaria. Según este autor y esta autora el estrés en la vida cotidiana parece jugar un papel esencial en el riesgo de comportarse de manera antisocial.

Como se puede apreciar, existe una amplia diversidad de conclusiones y variables explicativas de la relación entre las desigualdades socioeconómicas y la conducta antisocial. Según Duncan y Raudenbush (2001), la ausencia de estudios contundentes se debe a las dificultades en su estudio. Entre las complicaciones se encuentra la cantidad de variables que influyen de manera simultánea en el comportamiento de un o una adolescente, como es el caso del vecindario y el comportamiento de sus amistades; los problemas con las medidas de las características de los vecindarios, como por ejemplo la desactualización de los censos de donde se toman los datos; la elección de los progenitores o las circunstancias que llevan a vivir en un determinado barrio e ir a una determinada escuela; el papel mediador o moderador que puede tener la familia en la relación entre el vecindario y los comportamientos de los y las jóvenes, y el método a través del cual se obtienen y se analizan los datos. En la misma línea, Berti y Pivetti (2019) destacan que uno de los principales desafíos para las y los investigadores es el control de la variable relacionada con la autoselección del contexto de residencia, ya que determinadas características de los individuos pueden ser responsables tanto de su residencia en zonas de pobreza, como del resultado de vivir en esa determinada zona. Por lo tanto, es probable que las investigaciones sobreestimen el efecto vecindario al no considerar las características de los individuos que los lleva a vivir en ese contexto como, por ejemplo, la falta de consideración de los progenitores sobre el efecto que un contexto de riesgo puede tener sobre el desarrollo de sus hijos e hijas. Asimismo, según estas autoras las condiciones del vecindario no afectan a todos los residentes por igual y trabajar con datos promedios puede subestimar el efecto que puede tener el vecindario en determinados grupos de población al no seleccionar a aquellos y aquellas que realmente están sufriendo las consecuencias de vivir en un vecindario determinado. Por este motivo se considera imprescindible identificar aquellas variables individuales que reducen o intensifican el efecto de las desigualdades del vecindario.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

A todo ello hay que sumar la influencia del nivel de ingresos del país. Según Murray et al. (2018), los factores de riesgo para comportarse de manera antisocial pueden ser diferentes en los países de ingresos bajos y medios, rara vez estudiados, respecto a los países de ingresos altos. Los datos de su investigación muestran que, independientemente del nivel de ingresos del país, los predictores más potentes para la manifestación de problemas de conducta son la manifestación de problemas de conductas previos, la hiperactividad, la baja competencia social, las prácticas autoritarias por parte de la madre, el tabaquismo materno durante el embarazo y la desnutrición. En el caso de la violencia, los predictores más fuertes son la manifestación de comportamientos antisociales previos, tener una madre joven, pobreza familiar en la infancia y tabaquismo materno durante el embarazo. En general, la asociación de estos factores con la manifestación de conducta antisocial es muy similar en países de ingresos medios y bajos y países de alto nivel de ingresos, pero se encontraron diferencias importantes en el efecto de la baja educación materna y tener una familia pobre en la infancia, que se relacionan más fuertemente con los problemas de conducta en los países de ingresos altos, y la variable tener muchos hermanos, que también se relaciona más fuerte en el caso de la violencia en países de altos ingresos.

Como se puede apreciar, son muchos los autores y autoras que se han preocupado por clarificar la relación entre el nivel socioeconómico y la conducta antisocial. Piotrowska, Stride, Croft et al. (2015), tras realizar una revisión sistemática y un metaanálisis, concluyen que podría afirmarse que el comportamiento antisocial de niños, niñas y adolescentes está relacionado con el nivel socioeconómico: a menor nivel socioeconómico, mayores niveles de comportamiento antisocial con independencia del sexo. Sin embargo, el hecho de que las investigaciones sobre la relación entre el nivel socioeconómico y el comportamiento antisocial en jóvenes hayan ofrecido resultados muy variables puede explicarse por artefactos metodológicos. Por ejemplo, según estos autores y autoras, la relación entre las variables es mayor cuando la información se obtiene de los progenitores o el profesorado que si la investigación utiliza cuestionarios de autoinforme. Además, según este metaanálisis, otra de las variables influyentes es el subtipo de comportamiento antisocial estudiado; así, se encuentran relaciones más fuertes si se analiza la conducta antisocial como un constructo global, que si se utiliza la evaluación de diferentes subtipos. Asimismo, la ubicación geográfica o el continente modera significativamente la relación entre el nivel socioeconómico y el comportamiento antisocial.

Por último, no se debe olvidar la relación bidireccional que puede existir entre la manifestación de conductas antisociales y las desigualdades socioeconómicas. Los resultados de Moore et al. (2017) demuestran que un bajo nivel socioeconómico durante la infancia aumenta la probabilidad de pertenecer a un grupo de conducta antisocial persistente en la etapa adulta y, como demuestran los resultados del estudio longitudinal de Savolainen et al. (2017), las tendencias antisociales de la infancia ponen en marcha un proceso de resultados negativos en la vida con consecuencias duraderas para el bienestar personal y socioeconómico futuro.



1.3.3 Aspectos psicológicos relacionados con la conducta antisocial en la adolescencia

Al contrario de lo que ocurre con la salud más relacionada con los aspectos físicos, tal y como se comentó en el apartado 1.3.1, existen muchas investigaciones que estudian la relación entre la conducta antisocial y la salud mental o variables psicológicas en la etapa adolescente. De hecho, algunos autores y autoras han hecho un esfuerzo por agrupar aquellos factores de riesgo y protectores relacionados con el ámbito psicológico individual (ver Tabla 2):

Tabla 2

Factores psicológicos de riesgo y protectores de participación en conducta antisocial

| | Factores de riesgo para delincuencia (Farrington, 2015) | Factores protectores de comportamientos violentos (Lösel y Farrington, 2012) | Factores protectores de la aparición o persistencia de un comportamiento antisocial (Lösel y Bender, 2003) |
|--------------|---|--|--|
| Individuales | <ul style="list-style-type: none"> -Impulsividad -Empatía -Bajo cociente intelectual | <ul style="list-style-type: none"> -Inteligencia superior al promedio -Actitudes positivas hacia la familia y la escuela -Cogniciones y creencias no propensas a la agresión -Baja impulsividad -Temperamento fácil -Bajos niveles de TDAH -Niveles altos de ansiedad y timidez -Frecuencia cardíaca alta -Alta actividad de MAOA (gen de la monoamina oxidasa A) | <ul style="list-style-type: none"> -Disposiciones genéticas -Alta activación autónoma -Temperamento fácil o inhibido -Características de la resiliencia del yo -Inteligencia superior a la media -Buenas habilidades de planificación -Experiencias de autoeficacia en actividades no desviadas -Niveles óptimos de autoestima -Esquemas cognitivos, creencias y procesamiento de información no propensos a la agresión -Experiencias que aportan significado y estructura en la vida |

Como se aprecia en la Tabla 2, los factores psicológicos relacionados con la conducta antisocial hacen referencia tanto a aspectos relativos a la salud mental, como es el caso de la ansiedad, como a variables psicológicas explicativas de la conducta antisocial, como las creencias y el procesamiento de la información. A continuación, se repasan algunos de los resultados de las investigaciones que han tratado de explicar la conducta antisocial basándose en variables psicológicas.

Según afirman Rosenfeld et al. (2012), la mayoría de los delincuentes jóvenes tienen problemas mentales y consumen drogas, por lo que se puede afirmar que existe relación entre la enfermedad mental y los comportamientos delictivos (Loeber et al., 2012). Por lo tanto, como afirman Trim et al. (2015), el consumo de sustancias y el comportamiento antisocial pueden considerarse



dos comportamientos interconectados. Aunque el consumo de sustancias o, más en general, el comportamiento antisocial, pueden acarrear por sí mismos consecuencias negativas en la adultez emergente, los resultados de su estudio muestran que las personas en las que coexisten ambos comportamientos tendrán peores consecuencias a nivel psicosocial.

Sin embargo, la relación entre la salud mental y los comportamientos antisociales es compleja porque, aunque una proporción de las personas con trastornos mentales tienen problemas judiciales, otros muchos no tienen historial delincuente (Hoge et al., 2012). Según este autor y estas autoras, este hecho se podría explicar debido a que existe una amplia variedad de trastornos mentales y solo algunos de ellos se relacionan con las conductas delictivas, como es el caso del trastorno de personalidad antisocial o narcisista.

También se ha puesto de manifiesto que la presencia de comportamientos antisociales, como las conductas violentas o el consumo de drogas ilegales, aumentan la vulnerabilidad para padecer problemas mentales (Bringas et al., 2006), pero esta relación parece ser bidireccional, ya que, como destacan Diclemente et al. (2013), aquellos y aquellas adolescentes que tienen más problemas psicológicos o enfermedades mentales son más propensos a participar en conductas de riesgo. Entre las explicaciones de este fenómeno se encuentra la relación entre el comportamiento antisocial; las habilidades para interactuar con el medio al ser chicos y chicas más difíciles de socializar y enseñar, y la depresión. Capaldi, en distintos estudios longitudinales (Capaldi, 1991; Capaldi, 1992 y Capaldi y Stoolmiller, 1999), demuestra que el comportamiento antisocial limita el desarrollo de habilidades de interacción con el medio, lo que provoca un aumento de la vulnerabilidad para desarrollar depresión. Sus resultados muestran que los niños con síntomas depresivos y problemas de conducta, mostraron peores puntuaciones en ajuste que los niños con un solo problema. Además, en torno al 45% de los niños presentaban problemas de comportamiento y depresión (Capaldi, 1991). La coocurrencia de los dos trastornos también se convierte en un factor de riesgo para el consumo de sustancias y aumenta el riesgo de fracaso social y académico y de baja autoestima, lo que a su vez incrementa el riesgo de tener ideas suicidas y de completar el suicidio (Capaldi, 1992). Asimismo, se ha demostrado la estabilidad de la coexistencia de problemas de conducta y de síntomas depresivos desde la adolescencia hasta la edad adulta (Capaldi y Stoolmiller, 1999).

En la investigación de Odgers et al. (2008) se encuentra que aquellos chicos y chicas con mayor participación en comportamientos antisociales tenían peores resultados en determinadas variables psicológicas que el grupo de chicos y chicas que participaban poco o nada en conductas antisociales. En concreto, aquellos chicos y chicas que se ubican en la trayectoria de comportamiento antisocial persistente presentan más problemas de ansiedad, depresión mayor, uso y dependencia de sustancias, estrés postraumático y problemas internalizantes que el grupo de baja participación en comportamiento antisocial. Así mismo, los chicos y chicas pertenecientes al grupo de inicio en la adolescencia tenían más problemas de uso y dependencia de sustancias que el grupo de baja participación antisocial.



Aunque según la OMS (2018), la violencia puede aumentar el riesgo de padecer problemas de salud mental, el análisis de distintos estudios que relacionan la conducta antisocial con la salud psicológica no permite llegar a conclusiones contundentes. Kort-Butler (2017) encuentra relación entre el estrés y la conducta delictiva de los y las adolescentes; sin embargo, Vermeiren et al. (2002) hallan relación entre la conducta antisocial y la depresión, la somatización, las expectativas negativas de futuro y la búsqueda de sensaciones, pero no con la ansiedad. Por otro lado, Burke et al. (2005) encuentran relación entre los trastornos afectivos (depresión y ansiedad) y la conducta antisocial, ya que ser diagnosticado de trastorno de oposición desafiante predice de manera directa la ansiedad, y ser diagnosticado de trastorno de conducta aumenta el deterioro psicossocial, lo que predice indirectamente la depresión. En el mismo sentido, Marmorstein (2007) halla relaciones positivas entre la conducta exteriorizada y la ansiedad. Choi et al. (2016), por su parte, obtienen resultados más específicos al encontrar que los y las jóvenes con alto riesgo de trastorno por consumo de sustancias y de trastorno de comportamiento pueden desarrollar depresión si su comportamiento persiste en la edad adulta. Sin embargo, un estudio reciente con adolescentes pone de manifiesto que no existe relación entre la conducta antisocial y la depresión, sino que la relación encontrada en otras investigaciones puede deberse a la presencia de predictores comunes en ambas manifestaciones (Heerde et al., 2019).

Según Diclemente et al. (2013), el funcionamiento psicológico puede servir como un importante factor de riesgo o de protección para los resultados de salud posteriores, ya que la evaluación cognitiva sobre las ventajas de participar en un comportamiento u otro tendrá como consecuencia la implicación o no en comportamientos de riesgo que pueden comprometer su salud.

Dos variables psicológicas que se han relacionado con frecuencia con la manifestación de comportamientos antisociales son el autocontrol y la autorregulación. A continuación, se dedican unas líneas a la clarificación de ambos conceptos con el objetivo de facilitar la comprensión de los resultados de algunas investigaciones. Según Frías-Armenta et al. (2012), tanto el autocontrol como la autorregulación se han definido de manera diversa en la literatura dando lugar a resultados inconsistentes. Por ello, esta autora y estos autores hacen hincapié en la importancia de definir adecuadamente ambos conceptos. En este sentido, definen el autocontrol como la capacidad de controlar el comportamiento ante gratificaciones instantáneas. Por lo tanto, la falta de autocontrol incluye comportamientos impulsivos, de búsqueda de sensaciones y de asunción de riesgos. La autorregulación, por su parte, puede definirse como la capacidad de controlar las emociones, la atención y el comportamiento. Otro grupo de investigadores e investigadoras que se han preocupado por aclarar la diferenciación entre el término autorregulación y otros términos con los que se ha confundido tradicionalmente son Canet-Juric et al. (2016). Según su estudio, la autorregulación es la capacidad de controlar el comportamiento, la cognición y las emociones, tanto de manera controlada (autocontrol) como de manera automática, es decir, a través de hábitos automatizados como, por ejemplo, ir al gimnasio. Las funciones ejecutivas, por su parte, hacen referencia a los mecanismos puestos en marcha para resolver situaciones complejas, y la regulación emocional al proceso por el que se controlan las emociones que se experimentan y la intensidad



de las mismas. De esta información se puede concluir que tanto las funciones ejecutivas como la regulación emocional juegan un papel fundamental en la autorregulación.

Es interesante tener en cuenta estas consideraciones, ya que algunas investigaciones han analizado la relación entre algunos de los conceptos englobados bajo el término autorregulación y la conducta antisocial. Por ejemplo, Kohl et al. (2020) y O'Donohue et al. (2013) encuentran relación entre las dificultades en la regulación emocional y la manifestación de problemas de comportamiento en los y las adolescentes; por su parte, Morgan y Lilienfeld (2000) demuestran que existe una relación consistente y significativa entre la conducta antisocial y las funciones ejecutivas, y Wright et al. (2001) indican que el autocontrol se relaciona con el tipo de iguales que se seleccionan en la adolescencia, lo cual, como se ha comentado con anterioridad, puede relacionarse con las conductas antisociales.

En general, parece existir acuerdo en la relación existente entre las deficiencias en autorregulación y el aumento de participación en conductas antisociales (p. ej., Piehler et al., 2020). De hecho, como se comentó en el apartado 1.2.2, algunos autores, como Steinberg (2010) o Metcalfe y Mischel (1999), focalizan la atención en la maduración de los sistemas cerebrales relacionados con la autorregulación para explicar el aumento de las conductas antisociales en la adolescencia.

Según Frías-Armenta et al. (2012), aunque la autorregulación y el autocontrol se han relacionado en la literatura con las conductas antisociales, ningún estudio combina la influencia de las dos variables en el comportamiento antisocial. Los resultados de su investigación con chicos y chicas jóvenes institucionalizados por delincuencia muestran que tanto la falta de autocontrol como la falta de autorregulación predecían directamente la manifestación de conductas antisociales. Un estudio reciente puntualiza que el grupo de adolescentes con mejor autorregulación mostraban problemas de conducta menos graves que los grupos de adolescentes con peores puntuaciones en autorregulación (Piehler et al., 2020).

Otra de las variables psicológicas que se analizan en esta tesis doctoral, y sobre la que se han encontrado escasas investigaciones, es la percepción que los y las adolescentes tienen sobre el modo en que su entorno valora las diferentes conductas antisociales. Según Underwood (2009), las creencias y las actitudes definen a una determinada época, cultura, sociedad, comunidad o individuo. Los valores, es decir lo que se considera correcto o bueno, determinan las creencias que se mantienen y estas creencias, ya sean comunes o personales, pueden influir en los comportamientos. Como afirma Benuto (2013), la cultura y el contexto de referencia repercute en el tipo de comportamientos que se perciben como normales. En este sentido, las minorías culturales podrían verse perjudicadas al reproducir comportamientos comunes en su contexto inmediato, aunque también puede ocurrir que la cultura y el contexto de referencia conlleve la normalización de comportamientos positivos para el desarrollo. Por lo tanto, la percepción de determinados comportamientos en el entorno puede repercutir sobre la normalización de los mismos y conllevar un incremento de los comportamientos de ese tipo (Williams et al., 2002). Por ello, son



especialmente importantes los mensajes que se transmiten en los distintos medios normalizando comportamientos de riesgo, ya que, unido a lo anterior, puede aumentar las posibilidades de que los y las adolescentes repliquen tales conductas (Diclemente et al., 2013).

Como se puede comprobar en diferentes investigaciones (Patalay y Gage, 2019 o Rosenfeld et al., 2012), el momento de la evaluación y, por consiguiente, la cultura puede determinar el tipo de resultados obtenidos relacionados con la manifestación de conductas antisociales, que como bien se aclaró en el apartado 1.1.2, hace referencia a los comportamientos que están en contra de las normas sociales. Como afirman Garaigordobil y Maganto (2016), el contexto sociocultural es una de las variables a tener en cuenta en la interpretación y comparación de datos sobre conducta antisocial, ya que el entorno puede aumentar el límite en base al cual se considera que existen los problemas de conducta (Pagani et al., 1999).

Por lo tanto, los resultados de las investigaciones sobre el comportamiento antisocial pueden variar en función del momento cultural y social. Según la investigación de Patalay y Gage (2019) en la que se comparan a chicos y chicas con 14 años en 2005 y chicos y chicas con 14 años en 2015, los y las adolescentes de la cohorte 2015 presentan más dificultades de salud mental (depresión, autolesiones), obesidad y peores hábitos de sueño, mientras que el comportamiento antisocial y el consumo de sustancias parecen disminuir. Los resultados de este estudio sugieren que las asociaciones entre el comportamiento antisocial y la salud mental no son consistentes a lo largo de las distintas generaciones y que pueden cambiar con el tiempo, ya que, como se puede comprobar, aunque en la cohorte de 2015 aumentan los problemas de salud mental, los comportamientos antisociales disminuyen.

Además, existen investigadores e investigadoras que se han preocupado por la influencia de los esquemas cognitivos y por la repercusión que los mismos tienen en las percepciones y en las tendencias comportamentales. Según Segal (1988), los esquemas son la organización de reacciones y experiencias pasadas relativamente persistentes y cohesionadas que pueden guiar las percepciones y valoraciones posteriores. De hecho, Zelli et al. (1999) encuentran que las creencias sobre la validez de la agresión correlacionan con un procesamiento de la información más desviado. Como demuestran los resultados de una investigación con adolescentes realizada por Calvete (2008), tanto en chicos como en chicas la justificación de la violencia en sus esquemas cognitivos predice el comportamiento agresivo y delictivo.

Entre las variables psicológicas consideradas en esta investigación también se encuentran los componentes del sentido de coherencia. Según Antonovsky (1987), el sentido de coherencia consiste en la confianza de que a lo largo de la vida, los estímulos del entorno que suponen una demanda tienen una estructura, se pueden predecir y se pueden explicar; se dispone de recursos para responder ante esos estímulos, y merece la pena esforzarse y comprometerse para enfrentarse a esas demandas. Cada uno de estos aspectos define a un componente del sentido de coherencia. En concreto, el componente de comprensibilidad hace referencia a la percepción e interpretación



de las demandas del entorno; el componente de manejabilidad a la capacidad autopercebida de éxito ante situaciones que suponen una demanda, y el componente de significatividad al compromiso y esfuerzo para enfrentarse a los retos que surjan a lo largo de la vida.

Se puede afirmar que existen muy pocas investigaciones que ponen en relación el sentido de coherencia con la conducta antisocial. De hecho, según Ristakari et al. (2009), ningún estudio previo había examinado la relación entre el sentido de coherencia y el comportamiento delictivo en adolescentes o jóvenes. Sin embargo, aquellas investigaciones en las que se han analizado ambas variables encuentran relación entre las mismas (p. ej., Efrati-Virtzer y Margalit, 2009). A todo ello hay que sumar que la mayoría de los estudios no analizan los componentes del sentido de coherencia por separado, sino que lo toman como una puntuación global e incluyen en sus investigaciones distintas categorías de comportamientos antisociales. Independientemente de este hecho, en general, las investigaciones encuentran relación inversa entre el sentido de coherencia y la participación en comportamientos antisociales. Por ejemplo, García-Moya et al. (2013) encuentran que el sentido de coherencia funciona como factor protector del consumo de sustancias en adolescentes. Efrati-Virtzer y Margalit (2009) demuestran que existe una relación significativa entre los problemas de comportamiento mostrados en la escuela y la puntuación en sentido de coherencia, ya que aquellos y aquellas adolescentes que mostraban más problemas de conducta tenían peores puntuaciones en sentido de coherencia.

Según los resultados Ristakari et al. (2009) con una muestra de hombres jóvenes, a mayor cantidad de conducta delictiva, menor puntuación en sentido de coherencia. Para esta autora y estos autores, las bajas puntuaciones en sentido de coherencia pueden reflejar la probabilidad de percibir que su entorno social es estresante. Aun así, los resultados de su estudio no permiten afirmar si los comportamientos antisociales disminuyen el sentido de coherencia o si es un bajo sentido de coherencia lo que aumenta la participación en conductas antisociales.

Aunque los resultados de la investigación de Kishi et al. (2018) no se centran en una muestra adolescente, sino que estudian a delincuentes adultos, obtienen que la subcategoría manejabilidad del sentido de coherencia se relaciona de manera significativa con la probabilidad de reincidir en la comisión de delitos. En concreto, aquellos hombres con menor puntuación en manejabilidad, tenían más probabilidades de volver a delinquir. En consonancia con esta investigación, y aunque no hace referencia estrictamente al componente de manejabilidad, el estudio de D' Zurilla et al. (2003) encuentra que la capacidad de resolución de problemas sociales se relaciona negativamente con los comportamientos agresivos en universitarios.

Otra variable que puede tener una función protectora es la satisfacción vital. Aunque existen pocas investigaciones que relacionan la satisfacción vital con el comportamiento agresivo (Buelga et al., 2008), parece existir una relación bidireccional entre los comportamientos de riesgo y la satisfacción vital. Según Diclemente et al. (2013), la satisfacción vital de los y las adolescentes puede funcionar como factor protector ante los comportamientos de riesgo. Además, se ha demostrado



recientemente que el comportamiento antisocial es un factor predictivo de la satisfacción vital de los y las adolescentes, en el sentido de que, a menor comportamiento antisocial, mayor satisfacción vital (González et al., 2021).

Son muchas las investigaciones que estudian las diferencias en la relación entre la conducta antisocial y las variables psicológicas en función de sexo. Por ejemplo, Ritakallio et al. (2007) encuentran que, en el caso de las chicas, la depresión predice el comportamiento antisocial en un período de dos años, sin embargo, entre los chicos, la depresión parece protegerlos de cometer comportamientos antisociales con posterioridad. Moffitt et al. (2001) estudiaron en profundidad las diferencias entre chicos y chicas en conducta antisocial, y demuestran que la conducta antisocial afecta de modo diferencial a hombres y mujeres. Mientras que en los hombres la conducta antisocial se asocia con más problemas de ajuste social, como encontrar trabajo, en el caso de las mujeres se asocia con más problemas de índole físico y psicológico, como la depresión. Además, esta depresión se agrava a medida que avanza la etapa adulta. Según estos autores y autoras, son necesarias más investigaciones que relacionen la salud con el comportamiento antisocial de manera diferencial para chicos y chicas. Otra de las investigaciones que se centra en las diferencias en función del sexo es la de Pepler et al. (2010). Según su estudio, no existen diferencias en cuanto a los problemas internalizantes entre chicos con poca participación en conductas antisociales y chicos con alta participación en conductas antisociales. Sin embargo, en las chicas sí se encontraron diferencias, mostrando más problemas internalizantes aquellas con mayor participación en conductas antisociales. Estos hallazgos son consistentes con la investigación sobre la elevada comorbilidad de la depresión y el trastorno de conducta en chicas (Loeber y Keenan, 1994). Según Loeber y Keenan (1994) existe una paradoja asociada al género ya que, a pesar de que las niñas muestran una menor prevalencia de trastornos disruptivos, aquellas que muestran conductas disruptivas, presentan más problemas de ansiedad, hiperactividad y consumo de sustancias. Por otro lado, en el estudio de Belknap y Holsinger (2006), realizado con chicos y chicas institucionalizados por delincuencia entre los 12 y los 20 años, se obtiene que las chicas eran más propensas a la baja autoestima. En la misma línea, Chamberlain y Moore (2002) encuentran que las chicas adolescentes que ingresan en el sistema juvenil de justicia tienen una mayor puntuación que los chicos en somatización, ansiedad, depresión, hostilidad, psicosis y psicopatología general. Además, la tasa de intento de suicidio difiere mucho entre los sexos, un 64% de las chicas frente a un 3% de los chicos.

Es llamativo resaltar que, aunque el comportamiento antisocial de las mujeres predice problemas de adaptación en la adolescencia y en la adultez como, por ejemplo, el uso de sustancias, problemas internalizantes o embarazos precoces (Fontaine et al., 2009), algunas variables como el nerviosismo, la ansiedad, el aislamiento social o el neuroticismo, pueden funcionar como factores protectores del comportamiento antisocial durante la adolescencia. Sin embargo, en la adultez, estas variables dejan de tener efecto y puede dar lugar al comienzo de una carrera antisocial de inicio tardío (después de los 21 años) (Zara y Farrington, 2008).

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

1.4 Contextos de desarrollo relacionados con la conducta antisocial en la adolescencia

Como señalan Steinberg y Morris (2001) aunque la adolescencia es un periodo que se suele relacionar con el inicio en las conductas delictivas, las causas de estos comportamientos podrían encontrarse en los problemas familiares y escolares de la infancia.

Según Gatzke-Kopp et al. (2013), las características de los entornos interactúan con la predisposición individual promoviendo o inhibiendo determinados comportamientos. Por lo tanto, la ampliación de los entornos de participación característica de la adolescencia, tal y como se explicó en el apartado 1.2.2 de esta justificación teórica, puede estar relacionada con el aumento de la manifestación de comportamientos antisociales durante esta etapa. Según Moffitt (1993), algunas variables de la escuela o el vecindario determinan el acceso a modelos antisociales. De hecho, Van der Put et al. (2011) diferencian dos tipos de factores de riesgo para el delito, los factores de riesgo estáticos o que no se pueden modificar, como es el caso de la edad del primer delito, y los factores de riesgo dinámicos o que pueden modificarse, como es la influencia de los amigos y amigas o el rendimiento escolar. En cualquier caso, como destacan Lösel et al. (2007), las experiencias en sí mismas no deben interpretarse como determinantes causales de la conducta agresiva, debido a la importancia del procesamiento que se realice de esa información.

Algunos autores y autoras han hecho un esfuerzo por recopilar las variables que pueden ejercer un efecto protector o de riesgo hacia diferentes prismas de los comportamientos antisociales. A continuación, en la Tabla 3, se presenta una tabla resumen de algunas de ellas.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



Tabla 3

Factores contextuales de riesgo y protección en diferentes comportamientos antisociales

| | Factores de riesgo para delincuencia (Farrington, 2015) | Factores protectores de comportamientos violentos (Lösel y Farrington, 2012) | Factores protectores de la aparición o persistencia de un comportamiento antisocial (Lösel y Bender, 2003) |
|------------|--|---|--|
| Familia | <ul style="list-style-type: none"> -Supervisión inadecuada de los progenitores -Abuso físico infantil -Disciplina parental punitiva o errónea -Actitud parental fría -Conflicto parental -Familias desorganizadas -Padres antisociales -Familia numerosa -Nivel bajo de ingresos familiares | <ul style="list-style-type: none"> -Relación cercana con, al menos, uno de los progenitores -Adecuada supervisión parental -Desaprobación del comportamiento agresivo por parte de los progenitores -Bajos niveles de castigo físico -Realización de actividades familiares -Nivel socioeconómico superior al promedio -Modelos familiares constructivos -Actitudes familiares positivas ante la educación de los hijos e hijas | <ul style="list-style-type: none"> -Establecimiento de vínculos emocionalmente seguros con la madre u otros cuidadores dentro o fuera de la familia -Coherencia, calidez y aceptación familiar -Supervisión y control de la crianza -Modelos adultos de comportamiento prosocial y resilientes en circunstancias difíciles |
| Iguales | <ul style="list-style-type: none"> -Pares antisociales | <ul style="list-style-type: none"> -Amigas y amigos no desviados -Iguales que no aprueban la agresión -Participación en grupos religiosos -Aislamiento social | <ul style="list-style-type: none"> -Relaciones de apoyo con amigas y amigos no desviados -Parejas heterosexuales -Apoyo social satisfactorio -Amigas y amigos cercanos sin comportamientos desviados -Afilación con pares no delinquentes y (para grupos de riesgo específicos) -Relativo aislamiento social |
| Escuela | <ul style="list-style-type: none"> -Escuelas con alta tasa de delincuencia -Bajo rendimiento escolar | <ul style="list-style-type: none"> -Buen rendimiento académico -Fuerte vínculo escolar -Motivación escolar del profesorado -Promocionar a cursos superiores -Apoyo y supervisión del profesorado -Reglas claras en el aula -Clima positivo en la escuela y/o clase | <ul style="list-style-type: none"> -Coherencia, calidez y aceptación -Supervisión y control -Modelos adultos de comportamiento prosocial y resilientes en circunstancias difíciles -Éxito escolar -Vinculación a la escuela |
| Vecindario | <ul style="list-style-type: none"> -Vecindarios con alta tasa de criminalidad | <ul style="list-style-type: none"> -Vecindario no deprivado -Ausencia de conductas violentas -Cohesión y control social informal | <ul style="list-style-type: none"> -Ausencia de alta concentración de familias de alto riesgo -Vecindarios no violentos y socialmente integrados de modo no desviado |



Como afirma Steinberg et al. (2006), en la actualidad se tiene conocimiento sobre lo que necesitan los y las adolescentes de sus contextos (familia, iguales, escuela y vecindario) para desarrollarse positivamente. Mientras que la presencia de factores de riesgo puede comprometer el desarrollo y potenciar la probabilidad de presentar problemas emocionales y comportamentales, la presencia de factores protectores puede minimizar el impacto de estos factores de riesgo. Teniendo esto en cuenta, en los siguientes apartados se describirá con mayor profundidad la relación entre la conducta antisocial y los principales contextos de desarrollo en la adolescencia, como son la familia, los y las iguales, la escuela y el vecindario.

1.4.1 Familia

La familia es el contexto de desarrollo adolescente que más atención ha recibido en la investigación (Steinberg y Morris, 2001). Es preciso considerar que se trata de un concepto ambiguo, puesto que puede hacer referencia únicamente a los miembros de la familia inmediata o bien incluir miembros de la familia extensa, además, puede tener connotaciones diferentes en función de la cultura de referencia (Benuto, 2013). En general, entre los miembros de la unidad nuclear suelen encontrarse los progenitores y hermanos y hermanas. Aunque la mayor parte de investigaciones sobre conducta antisocial y familia se centran en la influencia de los progenitores, también hay algunas investigaciones interesantes respecto a la figura de los hermanos, en concreto la del hermano mayor. Un ejemplo se puede encontrar en la investigación de Snyder et al. (2005), donde se muestra que las relaciones conflictivas entre hermanos, la exposición durante la infancia a conductas desviadas por parte de un hermano mayor o la colaboración en actividades desviadas durante la adolescencia, puede aumentar el riesgo de que los hermanos menores participen en comportamientos problemáticos durante la etapa adolescente.

Más allá de investigaciones concretas sobre estos otros miembros familiares, como se ha comentado, la mayoría de las investigaciones se centran en el papel de los progenitores por ser la primera y más importante influencia socializadora, y por jugar una labor fundamental en la regulación comportamental, independientemente de la etapa de desarrollo de los hijos e hijas. Incluso en la adolescencia, donde son frecuentes las disputas por las demandas y concesiones de autonomía entre progenitores e hijos e hijas, el papel de padres y madres continúa siendo primordial (Gatzke-kopp et al., 2013). Por ello, en las siguientes líneas se hace un recorrido por algunas de las investigaciones que han analizado la relación con los progenitores y los comportamientos antisociales en la adolescencia.

Como destaca Derzon (2010) en su metaanálisis sobre las variables familiares relacionadas con el comportamiento antisocial, la mayoría de las características familiares, como por ejemplo el tamaño familiar, se asocian con la probabilidad de comportarse de modo antisocial. Sin embargo, en otras investigaciones como la de Seijo et al. (2008), se encuentra que, aunque los y las adolescentes pertenecientes a familias de mayor tamaño muestran más comportamientos antisociales, otras variables del ámbito familiar, como la separación o el divorcio, no se asocian con la manifestación de comportamientos antisociales.



Entre las variables que más se han relacionado con la conducta antisocial se encuentran el afecto y el control parental. En las investigaciones que ponen el acento en variables afectivas se halla que la percepción de apoyo parental y relaciones cercanas con los progenitores reducen el riesgo de comportarse de manera antisocial. En este sentido, los resultados de Serrano et al. (1997), con una muestra de población adolescente, apoyan una relación inversamente proporcional entre la conducta antisocial y la percepción de un entorno familiar afectuoso. Estos resultados son similares a los obtenidos por Gonçalves y Dalbosco Dell'Aglio (2016), quienes afirman que la percepción negativa de las relaciones familiares es una variable que se relaciona con el comportamiento antisocial adolescente. En cuanto a la relación entre el afecto parental y las distintas trayectorias, Moore et al. (2017) encuentran que la falta de cercanía materna puede incrementar la posibilidad de pertenecer al grupo de conducta antisocial persistente. Sin embargo, Morrison et al. (2018) encuentran que los niveles más altos de apoyo parental reducen el riesgo de pertenecer a la trayectoria de conducta antisocial durante la adolescencia, pero no de pertenecer al grupo de conducta antisocial persistente.

Otra de las variables relevantes para el ajuste adolescente es el conocimiento parental (Jiménez-Iglesias, 2011). En la investigación de Freedman-Doan y Ellis (2013), sobre la relación entre los problemas de comportamiento externalizante (como el consumo de alcohol y los problemas conductuales en la escuela) y el control, el conocimiento y la relación parental, se obtiene que la percepción por parte de las chicas de una relación de calidad, es decir, cercana y positiva, con su padre o con su madre, se relaciona con niveles más bajos de problemas externalizantes, sin embargo, en el caso de los chicos, solo la calidad de la relación con su madre se relaciona con menores niveles de problemas externalizantes. Según estas autoras, la percepción de los y las adolescentes sobre la calidad de la relación con sus progenitores solo afecta de modo indirecto a los problemas externalizantes, debido a la mediación que ejercen las variables de control parental de padre y madre y el conocimiento de las madres acerca de sus hijos o hijas. En esta investigación se destaca la importancia del género del progenitor, el género del hijo y de los comportamientos concretos que se analicen. Según estas autoras, controlar lo que hace el o la adolescente no solo demuestra la preocupación del progenitor por el bienestar y la seguridad de su hijo, sino que, además, coarta la variedad de comportamientos externalizantes en los que los y las adolescentes pueden participar. Por el contrario, la investigación de Slattery y Meyers (2013) demuestra que el control parental es un predictor débil del comportamiento antisocial en la adolescencia. Según estos autores, el control parental no es tan efectivo en la reducción de los factores de riesgo de conducta antisocial. En este estudio se encontraron también diferencias en función del sexo, de modo que los hijos varones que recibían más control parental, se comportaban más antisocialmente un año después. En otra investigación en la que se relacionan las prácticas de crianza, la autorrevelación adolescente y la conducta antisocial (Vieno et al., 2009) se obtiene que, mientras que el control y la cercanía del padre predicen directamente el comportamiento antisocial de los chicos y chicas adolescentes, los altos niveles de control y cercanía de la madre, solo promueven la autorrevelación y disminuye la probabilidad de participación en comportamientos antisociales si la o el adolescente está dispuesto a revelar información a su madre. En general, la cercanía con las chicas aumentó

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

el conocimiento de las madres sobre su comportamiento, sin embargo, esta relación era inexistente con los varones. Según estos autores, los y las adolescentes controlan la información que le proporcionan a sus progenitores para permitir (o no) que estos controlen su comportamiento. Por ello, destacan la importancia de establecer relaciones abiertas y positivas que promuevan la autorrevelación. En este punto, es interesante destacar que la relación entre el control familiar y los problemas de conducta parece ser bidireccional, de modo que los progenitores de los chicos con más problemas de conducta en la adolescencia cada vez podrían tener más dificultades para controlar a sus hijos (Capaldi, 1992). Por otro lado, también son interesantes las conclusiones de la revisión de Kroneman et al. (2004), quienes indican que existen evidencias de que las chicas, en comparación con los chicos, tienden a pasar más tiempo en casa y son monitoreadas más de cerca por sus progenitores. En este sentido, parece existir relación entre la conducta antisocial y el tiempo que el adolescente pasa sin supervisión. Según estudios como los de Gottfredson et al. (2004) o Gottfredson et al. (2001), mientras que los y las jóvenes que pasan tiempo con adultos tienen la oportunidad de adquirir o perfeccionar competencias sociales, una supervisión inadecuada en su horario extraescolar se relaciona con una mayor participación en comportamientos delincuentes. Por otra parte, en relación con las variables más vinculadas con el control parental, la literatura ha dedicado mucha atención al tipo de disciplina empleada. Según los resultados de Afifi et al. (2019), el maltrato infantil y el uso del castigo físico severo por parte de los adultos, sean o no los progenitores, se asocian con comportamientos antisociales en la adultez. Resultados similares se obtienen en la investigación de Moore et al. (2017), quienes encuentran que haber estado expuesto a disciplina severa aumenta la probabilidad de pertenecer al grupo de conducta antisocial persistente en la vida adulta. En este punto, se torna necesario resaltar las diferencias en función el género ya que las chicas que se comportan de modo antisocial suelen tener un historial con más abusos en el ámbito familiar que los chicos. En la investigación de Van der Put et al. (2011), se pone de manifiesto que los factores de riesgo para delinquir o reincidir en las chicas se encuentran habitualmente en el contexto familiar. En concreto, variables como el abuso de alcohol o drogas por parte de los progenitores, el contacto con la justicia de los mismos o ser víctima de abusos, tienen más peso para las chicas que para los chicos, mientras que no se encuentran claras diferencias entre chicos y chicas en factores de riesgo relacionados con otros contextos, como tener amigas y amigos conflictivos o el comportamiento problemático en la escuela. En este sentido, Belknap y Holsinger (2006) encuentran que existen diferencias en la cantidad de abusos sufridos por chicos y chicas institucionalizados por delincuencia, siendo las chicas las que habían experimentado una mayor cantidad de abusos por parte de adultos, independientemente de que estos fueran familiares o no. Asimismo, en su estudio se indica que las chicas informaban de más abandono familiar y tenían mayor preferencia por vivir en la institución que por volver a su hogar.

En el estudio de la relación entre las variables familiares y la conducta antisocial, está presente el debate biología *versus* ambiente. Mientras que algunos autores y autoras otorgan más importancia al peso de la genética en la explicación de la relación entre las variables relacionadas con la crianza y el comportamiento antisocial (Neiderhiser et al., 1999), otros autores recalcan la influencia tanto de los factores ambientales como de los genéticos en la manifestación de problemas externalizantes

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

de comportamiento (Deater-Deckard y Plomin, 1999). En esta línea, según la revisión de Azeredo et al. (2018), aunque la aparición y el mantenimiento de trastornos relacionados con la manifestación de conductas antisociales (trastorno de conducta, trastorno negativista desafiante y trastorno por déficit de atención con hiperactividad), tienen más relación con factores genéticos (biológicos), no hay que olvidar la influencia que tienen los factores ambientales en las conductas antisociales y la dificultad de identificar como claramente ambiental o claramente genético cierto tipo de influencias como la originada por el comportamiento antisocial y el consumo de sustancias de los progenitores (Capaldi, 1991).

Como se puede comprobar, en los resultados de investigaciones que se resumen en este apartado se pueden encontrar algunas inconsistencias. Según el metaanálisis de Derzon (2010), una posible explicación de este fenómeno se puede encontrar en la influencia de la definición que se adopte. Sus resultados demuestran que las correlaciones con variables familiares son más fuertes en los estudios que parten del concepto de comportamiento problemático en comparación con los estudios que usan el concepto de conducta criminal, violenta o agresiva. En cualquier caso, este autor concluye que los factores familiares deberían considerarse como factores de protección que solo entran en juego en situaciones adversas.

Por último, hay que resaltar la influencia de la familia en otros contextos de desarrollo de la adolescencia como es el caso de la selección del vecindario (Berti y Pivetti, 2019), que a su vez repercutirá sobre el tipo de iguales a los que se tiene acceso, o la calidad de las relaciones que se establezcan con los y las iguales (Soenens et al., 2009; Steinberg y Morris, 2001). Como afirman Steinberg y Morris (2001), el tipo de experiencias de sociabilización familiar influye en el tipo de relaciones que los y las adolescentes establecen con sus iguales. Además, los progenitores pueden influir sobre el tipo de amistades de sus hijos e hijas. Según el estudio de Soenens et al. (2009), los y las adolescentes pueden aceptar los consejos de sus progenitores sobre sus amistades en la medida en la que esta información no coarte su autonomía. En el siguiente apartado se profundiza en la influencia que tiene el contexto de los y las iguales en la conducta antisocial.

1.4.2 Iguales

El grupo de iguales es otro de los contextos de desarrollo fundamentales por su influencia en los cambios evolutivos que ocurren en la adolescencia. En esta etapa, los y las iguales adquieren una gran importancia y los y las adolescentes pasan una alta proporción de su tiempo con ellos y ellas exponiéndose a nuevos comportamientos y nuevas expectativas sociales (Dmitrieva, 2013; Gatzke-koop et al., 2013; Hoge et al., 2012). Como se explicó en el apartado 1.2.2 de esta justificación teórica, durante la adolescencia ocurren una serie de cambios evolutivos que la convierten en una etapa clave del ciclo vital para el inicio en las conductas antisociales. Entre esos cambios se encuentran los referentes al ámbito social, de los que destacan la mayor presencia e importancia del grupo de iguales en la vida de los y las adolescentes, lo cual se puede convertir en un factor de riesgo para el desarrollo de la conducta antisocial. Este aumento de contacto con los y las iguales



hace que el o la adolescente vivencie nuevas situaciones que pueden suponer tanto fuentes de estrés como de oportunidades, en las que la regulación emocional juega un papel muy importante (Crowell et al., 2013). El grupo de iguales contempla tanto el grupo de amigos y amigas como el grupo de compañeros y compañeras de clase, en ambos casos con edades muy similares. Este apartado se centra especialmente en la influencia que los y las iguales, en general, tienen sobre la conducta de los y las adolescentes, mientras que en el siguiente apartado se tratará el asunto de la influencia específica de los y las iguales dentro del contexto escolar.

Entre los procesos que se relacionan con el aumento del comportamiento antisocial en la adolescencia, se encuentran el aumento de la presión social para participar en conductas de riesgo (Diclemente et al., 2013; Gatzke-koop et al., 2013), el acceso a iguales que pueden funcionar como modelos de comportamiento antisocial (Moffitt, 1993), la presencia de apoyo o riesgo contextual durante estos momentos de mayor vulnerabilidad neurológica (Steinberg et al., 2006), la sensibilidad por las recompensas inmediatas en presencia de los y las iguales (O'Brien et al., 2011) y la madurez psicosocial (Steinberg y Cauffman, 1996).

Tener amistades que presentan comportamientos problemáticos se asocia con una mayor cantidad de comportamientos antisociales (p. ej., Serrano et al., 1997). Por ejemplo, en el estudio de Gonçalves y Dalbosco Dell'Aglio (2016), se encuentra que tener un amigo cercano que consume sustancias se asocia significativamente con mayor puntuación en comportamiento antisocial. Además, se ha comprobado que la mayoría de adolescentes institucionalizados por comportamiento delincuente tenían amistades con comportamientos problemáticos (Belknap y Holsinger, 2006). En este sentido, Odgers et al. (2008) revelan que, los chicos y chicas que muestran comportamientos antisociales tenían más amigas y amigos delincuentes a los 15 años que aquellos que presentaban bajos niveles de comportamiento antisocial. Asimismo, Loeber et al. (2012) encuentran que las conductas delictivas llevadas a cabo en la adolescencia suelen realizarse en compañía de los amigos y amigas, manteniéndose este modo de proceder hasta la adultez temprana, momento en el que se vuelve más habitual delinquir en solitario.

Una posible hipótesis explicativa de la relación entre el comportamiento de riesgo de los y las iguales y el comportamiento adolescente tiene que ver con la percepción de las normas. Como se comentó en el apartado 1.3.3, un comportamiento de alta prevalencia entre los amigos y amigas puede tener como consecuencia la normalización de la conducta y conllevar un aumento de la probabilidad de comportarse del mismo modo (Benuto, 2013 y Williams et al., 2002). De hecho, un estudio reciente muestra que las creencias y actitudes antisociales que apoyan el conflicto entre iguales pueden explicar la selección de las amistades y la influencia que tienen sobre el comportamiento antisocial. Según los resultados de la investigación, los y las adolescentes que apoyan el conflicto entre iguales pueden fomentar estas creencias al asociarse con iguales con comportamientos antisociales (Brewer et al., 2022).

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

En este punto es interesante destacar que, de nuevo, se encuentran diferencias en función de las categorías analizadas, ya que, por ejemplo, en el estudio de Poulin y Boivin (1999), se encuentra que solo los chicos con agresión proactiva tienden a seleccionar amistades con el mismo tipo de comportamientos. Este patrón no se encuentra en los chicos con agresión reactiva. Según Ma et al. (2002), es más fácil que los y las iguales influyan sobre el comportamiento de los adolescentes para que participen en actos antisociales que para que participen en comportamientos prosociales.

Distintas investigaciones encuentran que la resistencia de los y las adolescentes a su grupo de iguales aumenta con la madurez psicosocial o, lo que es lo mismo, con los factores psicosociales importantes en la toma de decisiones como la responsabilidad, la templanza y la toma de perspectiva (Steinberg y Cauffman, 1996). De este modo, según Sumter et al. (2009), los y las adolescentes de mayor edad se muestran más resistentes a la influencia de sus iguales mostrándose más autónomos y capacitados para defender su postura y no seguir el comportamiento de otros sin una reflexión previa. En el mismo sentido, Steinberg y Monahan (2007) encuentran que entre los 14 y los 18 años existe un aumento progresivo de la resistencia a la presión de los y las iguales. Esta relación entre la edad y el aumento de resistencia a la influencia de las amistades no se observa entre los 10 y los 14 años, donde no se aprecia crecimiento de esta capacidad, ni entre los 18 y los 30, edades a las que se observa cierta estabilización en la presión a los y las iguales. Por lo tanto, la adolescencia media cobra un papel relevante en el desarrollo de la madurez psicosocial y la defensa de las creencias propias, lo que será importante para la posterior disminución de la conducta antisocial. Es relevante destacar que también se encuentran diferencias de género respecto a la influencia de los y las iguales en la adolescencia. Mientras que las chicas muestran más resistencia a la presión social, los chicos suelen ceder más ante esta influencia. Como se ha dicho más arriba, esta resistencia a la influencia de los y las iguales aumenta con la edad, aunque esta maduración suele producirse antes en las chicas que en los chicos (Sumter et al., 2009).

1.4.3 Escuela

En la mayoría de las sociedades desarrolladas del siglo XXI, la escuela es un contexto socializador primario en el que las y los adolescentes pasan gran parte de su tiempo. Por este motivo, las escuelas desempeñan un rol fundamental en el desarrollo evolutivo durante esta etapa vital (Masten et al., 2008). En estas instituciones no solo se aprenden habilidades académicas, sino que también se asimilan habilidades sociales y de desarrollo moral, que serán de utilidad para que los y las adolescentes se conviertan en miembros productivos en sus sociedades (Masten et al., 2008; Pepler, 2018). Por este motivo, el personal que trabaja en las escuelas comparte responsabilidades con los progenitores como la enseñanza, el apoyo y la provisión de seguridad (Pepler, 2018). Estas tareas se asumen a partir de las políticas de la escuela y se reflejan en el reglamento del centro y en el modo en que se pone en marcha (Frías-Armenta et al., 2003).

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



Dentro del contexto escolar se pueden discriminar dos figuras fundamentales, los compañeros y compañeras de clase y el profesorado. En la línea de lo comentado en el apartado anterior sobre el grupo de iguales, los compañeros y compañeras de clase pueden funcionar como nuevos modelos de comportamiento tanto antisociales como prosociales (Frías-Armenta et al., 2003; Payne y Welch, 2013). Si en el entorno escolar se accede a modelos de iguales prosociales, estos pueden reducir el comportamiento antisocial debido al valor que los y las jóvenes otorgan a estas relaciones (Payne y Welch, 2013); sin embargo, como decimos, en el contexto escolar también se tiene acceso a modelos que promueven el comportamiento antisocial y delictivo (Frías-Armenta et al., 2003). En cualquier caso, como afirma Pepler (2018), aunque los comportamientos violentos en el entorno escolar pueden causar daños a nivel físico, psicológico o social, la mayoría no son comportamientos graves. Asimismo, hay que tener presente que la responsabilidad de este tipo de comportamientos no recae exclusivamente en las características de los estudiantes y de la escuela, sino que existen otros contextos determinantes que pueden repercutir en el comportamiento de los y las adolescentes como es el caso de los medios de comunicación. Por lo tanto, el entorno escolar es un contexto en el que se pueden plasmar las consecuencias de otro tipo de adversidades (Masten et al., 2008).

Como se ha comentado, el profesorado también adquiere un papel muy relevante en el comportamiento del alumnado, ya que, junto a los progenitores y a los y las iguales, es uno de los agentes de mayor influencia en el desarrollo social durante la adolescencia (Ma et al., 2002). Según Acar et al. (2018), una relación conflictiva entre profesorado y alumnado se asocia con mayor comportamiento antisocial por parte de los estos últimos. En cambio, los y las adolescentes que perciben que tienen una relación más estrecha con el profesorado y se sienten más cuidados y valorados por los mismos, es menos probable que manifiesten comportamientos agresivos (Osterman, 2000). Como afirman Ma et al. (2002), la calidad de las interacciones entre profesorado y alumnado repercute en la influencia que las y los profesores tienen sobre el comportamiento prosocial y antisocial del alumnado. Sin embargo, estos autores encuentran que la influencia de los maestros en el comportamiento social de los y las adolescentes se reduce significativamente a medida que los y las adolescentes crecen. A pesar de ello, otras investigaciones demuestran que la asistencia a la universidad se asocia con una menor participación en delitos penales en la edad adulta. De hecho, la educación superior ejerce un efecto protector mayor para aquellos adultos que fueron delincuentes en la edad adolescente (Ford y Schroeder, 2011), por lo que deben existir otros factores relacionados con la educación formal, además de la relación con el profesorado, que reduzcan los comportamientos antisociales.

Una de las variables del contexto escolar que más se ha relacionado con el comportamiento antisocial es el rendimiento académico. Según los resultados de distintas investigaciones, los problemas de conducta perjudican el rendimiento académico en la adolescencia (Capaldi, 1991; Capaldi 1992). Otros estudios encuentran asociaciones entre el fracaso en la escuela y las conductas antisociales y delictivas. Según la investigación de Pérez-Fuentes et al. (2011), los y las adolescentes que han suspendido alguna asignatura tienen significativamente



mayores puntuaciones medias en conducta antisocial, sin embargo, repetir curso solo marca diferencias significativas en las conductas delictivas. Otro estudio con jóvenes institucionalizados por delincuencia entre los 12 y los 20 años muestra que una alta proporción de ellos tuvieron problemas en la escuela. Es interesante resaltar que en este estudio las chicas informaban de mayor abandono escolar que los chicos (Belknap y Holsinger, 2006). Estas conclusiones son relevantes, ya que, según los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021), España es uno de los países con mayor tasa de repetidores en el nivel de educación primaria y con la mayor tasa de repetidores en educación secundaria respecto a otros países de la Unión Europea. Además, España es el país con mayor tasa de abandono educativo temprano, es decir, con mayor cantidad de estudiantes que no han completado la segunda etapa de educación secundaria.

El rendimiento académico y el comportamiento antisocial también se han relacionado con el nivel de participación de los y las adolescentes en el ámbito escolar. Los resultados apuntan a que ser escuchado por las autoridades escolares predice una mejora en el rendimiento escolar y que percibir algún control sobre las normas escolares y las reglas de convivencia por parte de los y las adolescentes se relaciona con niveles más bajos de comportamiento antisocial (González et al., 2021).

Otro grupo de estudios se han centrado en la relación entre el vínculo con la escuela y la conducta antisocial, estableciendo diferencias en función de otras variables, como la etapa del desarrollo o la etnia. Según Kim et al. (2016), las recompensas escolares en la adolescencia temprana y el vínculo escolar en la adolescencia media redujeron las probabilidades de niveles más altos de violencia durante la adolescencia tardía. Por su parte, Morrison et al. (2018) encuentran diferencias en la asociación existente entre el comportamiento antisocial y la conexión escolar en función de la etnia en Estados Unidos. Según estos autores y autoras, la conexión escolar protegió menos a los afroamericanos que a los caucásicos de pertenecer a una trayectoria persistente de conducta antisocial.

De los resultados anteriores se extrae que existe una relación bidireccional entre las experiencias y relaciones dentro del contexto escolar y la conducta antisocial en la adolescencia. Según Pepler (2018), la probabilidad de que un joven continúe una trayectoria criminal está determinada por la calidad de las relaciones en la escuela, en el hogar o en la comunidad. Además, el comportamiento antisocial repercute en el tipo de relaciones que tiene el estudiante con el resto de la comunidad educativa (González et al., 2021). En conclusión, se entiende que la escuela puede promocionar el desarrollo socioemocional al orientar, cuidar y potenciar las relaciones saludables, pero también puede ser un contexto de riesgo donde se aumente la vulnerabilidad para comportarse de manera antisocial si no se identifican los riesgos y no se proporciona el apoyo necesario en este contexto tan importante para la socialización (Pepler 2018).



1.4.4 Vecindario

Otro de los contextos que tradicionalmente se ha relacionado con el comportamiento antisocial es el vecindario. Existen investigaciones que demuestran la importancia de los contextos vecinales en el aumento de la agresión adolescente (Cleveland, 2003). Además, vivir en un vecindario desfavorecido en la adolescencia temprana puede afectar a la curva de edad del crimen, ya que se ha demostrado que esta la curva es más alta y más prolongada (Fabio et al., 2011).

Este contexto puede tener un papel protector o de riesgo ante el comportamiento antisocial y delictivo, ya que no solo tiene el poder de inducir a los y las jóvenes a conductas desviadas, sino que puede impedir el desarrollo de factores protectores de estos comportamientos (Fariña et al., 2008). De hecho, se ha demostrado que los y las jóvenes pertenecientes a contextos de riesgo participan en más comportamientos delictivos debido a la promoción de la utilización de la violencia para solventar conflictos y son más incompetentes socialmente que los chicos y chicas de contextos sin riesgo social (Arce et al., 2010).

Entre las causas explicativas de este fenómeno se encuentra el aumento de la probabilidad de contactar con otros jóvenes antisociales (Dmitrieva, 2013), la oportunidad para cometer delitos (Frías-Armenta et al., 2003), las características socioculturales del barrio, ya que en función de las mismas puede haber una mayor o menor concentración de personas con comportamientos antisociales y delictivos (Seijo et al., 2008), la violencia extrafamiliar, la percepción negativa de la relación con la comunidad y la presencia de eventos estresantes (Gonçalves y Dalbosco Dell'Aglio, 2016). Algunos estudios relacionan la conducta antisocial con la pertenencia a etnias minoritarias (Leventhal et al., 2009), sin embargo, otras investigaciones demuestran que la etnia no determina la participación en conductas problemáticas, sino que se relacionan con el comportamiento antisocial debido al efecto de la acumulación de factores de riesgo (Rowland et al., 2021).

En este punto, de nuevo hay que diferenciar los resultados en función del sexo. Aunque en general, se encuentran mayores puntuaciones de agresión en ambos sexos en barrios desfavorecidos (Cleveland, 2003), según la revisión de Kroneman et al. (2004), existen evidencias que demuestran que la influencia del vecindario para las chicas puede ser más acentuada durante la etapa adolescente y que la tasa de chicas con comportamientos delictivos y problemas de conducta en barrios desfavorecidos es mayor que la que presentan las chicas de barrios favorecidos. Sin embargo, Leventhal et al. (2009), en su revisión sobre la influencia del vecindario en el desarrollo adolescente, concluye que los chicos están más fuertemente influenciados por los efectos del vecindario que las niñas. Como se comentó en el apartado 1.3.2, mientras que la influencia del entorno en el comportamiento antisocial parece ser mayor en barrios desfavorecidos, en los barrios más favorecidos cobra mayor relevancia el peso de la influencia genética. En general, el efecto de la influencia genética es mayor en chicas que en chicos y el efecto de la influencia ambiental es mayor en chicos que en chicas (Burt et al., 2016; Tuvblad et al., 2006).

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



Es importante resaltar que la selección del vecindario y, por ende, vivir en una zona donde la criminalidad forma parte de la vida cotidiana, puede ser una de las consecuencias de pertenecer a una familia con bajo nivel socioeconómico (Benuto, 2013). Vivir en barrios caracterizados por alta pobreza y altas tasas de criminalidad no solo aumenta la probabilidad de que los y las jóvenes se involucren en conductas criminales, sino que el contexto tiene menos recursos que promuevan un desarrollo ajustado. En cualquier caso, se ha demostrado que los procesos sociales del vecindario tienen una influencia más directa sobre el desarrollo que los factores económicos o estructurales (Horney et al., 2012). Sin embargo, según Leventhal et al. (2009), existe evidencia de que el bajo nivel socioeconómico del vecindario se asocia con comportamientos violentos y delictivos de los y las adolescentes. Según estas autoras, la influencia de iguales conflictivos puede verse potenciada por la ausencia de regulación de comportamiento por parte de la comunidad y de las instituciones. Un resultado llamativo es el obtenido por Fauth et al. (2007), al encontrar que los y las jóvenes que cambiaron de residencia y se mudaron a un barrio más favorecido en la adolescencia tardía, informaron de peor rendimiento escolar, más problemas de comportamiento y de consumo de sustancias que los chicos y chicas que mantuvieron la residencia en vecindarios empobrecidos.

Otro grupo de investigaciones se han centrado en el efecto mediador que tienen otras variables en la influencia del vecindario en la conducta antisocial. Por una parte, Elliott et al. (1996) destacan la importancia del control informal del vecindario en el comportamiento de los y las adolescentes. Este control parece tener más peso para los y las adolescentes mayores. Sampson et al. (1997) resaltan la influencia de la eficacia colectiva o, lo que es lo mismo, la cohesión social y voluntad de intervenir por el bien común por parte de los vecinos y vecinas en la reducción de la violencia. Simons et al. (2005), además de enfatizar la influencia de la eficacia colectiva en la reducción de la probabilidad del comportamiento problemáticos en las y los jóvenes, resaltan la influencia de la crianza autoritaria por parte de los progenitores para controlar el comportamiento desviado de sus hijos e hijas. En esta línea, los resultados del estudio de Chung y Steinberg (2006), confirman el valor de integrar los factores individuales y comunitarios en la explicación del comportamiento delictivo y destacan la importancia del papel mediador de los y las iguales y de los progenitores en la influencia que tiene la comunidad en la delincuencia. De hecho, la crianza de los hijos e hijas parece jugar un papel fundamental para proteger a los y las adolescentes de los riesgos del vecindario y prevenir la conducta agresiva, por lo que el entorno familiar cobra mayor relevancia en vecindarios desfavorecidos (Cleveland, 2003). Por lo tanto, como se ha mostrado, las características del entorno como es el caso del control informal o de la crianza autoritaria de los progenitores, pueden determinar la influencia del vecindario en la conducta antisocial. Como afirman Chung y Steinberg (2006) y Simons et al. (2005), para explicar las conductas delictivas hay que considerar tanto los factores familiares como los comunitarios.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

1.5 Intervención en la conducta antisocial

Como se ha comentado, la participación en comportamientos antisociales puede tener consecuencias para el desarrollo saludable de los y las adolescentes. Aunque es habitual que se recurra al procesamiento judicial y encarcelamiento de los y las menores para erradicar o disminuir la participación en conductas antisociales, estas medidas rara vez tienen efectos beneficiosos en la reducción de infracciones (Farrington et al., 2018). Según Diclemente et al. (2013), existe evidencia empírica que demuestra que las intervenciones pueden evitar o modificar la participación en conductas de riesgo. En general, las y los investigadores ponen el acento en la importancia de la prevención de este tipo de comportamientos, ya que, de este modo, se pueden aliviar algunos de los factores de riesgo sociales que contribuyen al comportamiento antisocial y redirigir con éxito el desarrollo a lo largo de una trayectoria más positiva (Gatzke-Kopp et al., 2013). En concreto, Masten et al. (2009) hacen referencia al efecto de las cascadas de desarrollo para justificar la importancia de la prevención. Como definen Masten et al. (2008), una cascada de desarrollo es el efecto que una fortaleza o un problema tiene sobre otro aspecto del crecimiento, por lo que se torna fundamental tanto frenar las cascadas negativas antes de que afecte a otras esferas, como potenciar el efecto de los factores positivos para mejorar los resultados de las intervenciones (Masten et al., 2015). Existen resultados empíricos que demuestran que la mejora de las competencias es una estrategia eficaz para la promoción de la adaptación, la salud y la prevención de problemas de conducta (Beelman y Lösel, 2006; Masten et al., 2015). Por lo tanto, promover un desarrollo positivo mejorando las competencias y los vínculos con personas prosociales puede ayudar a reducir los comportamientos problemáticos (Burt y Masten, 2009). Además, de esta manera, la mayoría de los y las adolescentes estarán interesados en participar en los programas de intervención (Masten et al., 2008).

Uno de los aspectos relevantes a considerar es el momento de la intervención. Como se afirma en Fontaine et al. (2009), la prevención debe comenzar en etapas tempranas, pero teniendo en cuenta que los comportamientos antisociales pueden comenzar en la etapa adolescente, también es fundamental la intervención durante este periodo del desarrollo. Según Steinberg (2010), la adolescencia es un periodo óptimo para la intervención debido a la plasticidad cerebral de esta etapa del desarrollo. Además, es fundamental que estas intervenciones comiencen antes de que los comportamientos de riesgo se conviertan en hábitos, por lo que se deben invertir esfuerzos en promover la salud en la etapa adolescente (Crosby et al., 2009). Como afirma la OMS (2018), la salud mental de los niños, niñas y adolescentes puede verse favorecida por el desarrollo de aptitudes para la vida y el apoyo psicosocial en la escuela y otros entornos de la comunidad. En este sentido, los resultados de Arce et al. (2010) apoyan la implementación de programas de prevención basados en potenciar la competencia social en la población general desde edades sin responsabilidad penal para aminorar la escalada en la participación en comportamientos antisociales. Sin embargo, la revisión y metanálisis de Beelmann y Lösel (2006) demuestra en que los programas de prevención tienen un mayor efecto en chicos y chicas con 13 años o más y en jóvenes que ya han desarrollado algunos problemas comportamentales.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

En cuanto a las características de la intervención, en general, existe consenso en la literatura sobre la pertinencia de recurrir al entrenamiento cognitivo y conductual para mejorar la competencia social con el objetivo de prevenir la conducta antisocial (Arce et al., 2010; Beelmann y Lösel, 2006; Farrington et al., 2018; Gottfredson et al., 2002; Little et al., 2013; Piquero et al., 2004; Wilson et al., 2001). Según Gottfredson et al. (2004), la incorporación del desarrollo de habilidades sociales en programas para reducir el comportamiento problemático mejora los resultados de los mismos. De igual forma, la intensidad del programa, medida a partir del número de sesiones o la duración del mismo, se relaciona con la disminución de la conducta antisocial. Aquellos programas de mayor intensidad logran un mayor efecto y lo mantienen a largo plazo (Beelmann y Lösel, 2006).

En la literatura se encuentran múltiples clasificaciones de intervenciones para prevenir la conducta antisocial. A continuación, se ofrece una clasificación en la que se integran algunas de las distintas propuestas con el objetivo de clarificar los distintos niveles de intervención para la prevención de las conductas antisociales: a nivel social, se debería cuidar y modificar las normas culturales que aprueban o normalizan comportamientos antisociales, así como la información a la que se exponen los y las adolescentes en los diferentes medios, como la televisión o los videojuegos; a nivel familiar, los objetivos son trabajar con los progenitores prácticas de apoyo, crianza, técnicas de supervisión y de disciplina; a nivel escolar, se debe promover la vinculación escolar, el apoyo del profesorado y el desarrollo socioemocional; los programas enfocados en los y las iguales deben marcarse como objetivo reducir la influencia de amistades delincuentes y aumentar la influencia de los prosociales; la prevención basada en la comunidad debe centrarse en el fortalecimiento de lazos informales y el apoyo de personas cercanas o de la comunidad (mentores), y los programas individuales deben focalizarse en la promoción de competencias sociales y cognitivas (programas de capacitación en habilidades sociales) (Agnew, 2003; Garaigordobil y Maganto, 2016; Lösel y Bender, 2003; OMS, 2007; Loeber y Stouthamer-Loeber, 1986; Welsh et al., 2012).

Por lo tanto, como se puede deducir de lo anterior, los factores a promover para prevenir el comportamiento antisocial son: relaciones positivas con adultos cariñosos, crianza eficaz, mejora de la relación con los progenitores, relaciones de amistad y de pareja positivas, mejora del rendimiento escolar y de la inteligencia, asertividad, actitudes y creencias socialmente aceptadas, comportamiento prosocial, empatía, autoconcepto, eficacia percibida y control, tolerancia, respeto de derechos humanos, técnicas de resolución de conflictos, motivación al logro y persistencia, habilidades de autorregulación, manejo efectivo del estrés, fe, esperanza y espiritualidad, confianza en el sentido de la vida y relaciones positivas con el profesorado. Del mismo modo, se debe evitar la parentalidad a edades tempranas, frenar el abuso infantil, disminuir la pobreza y evitar la asociación con pares desviados (Agnew, 2003; Farrington, 2015; Farrington et al., 2018; Garaigordobil, 2005; Garaigordobil y Maganto, 2016; Masten et al., 2008).

A pesar de que existe cierto consenso sobre las modalidades desde las que se puede prevenir la conducta antisocial y los objetivos que se debe perseguir, en la investigación de Tuvblad et al. (2006) se advierte de la importancia de las características del contexto para seleccionar



la intervención más adecuada. Como se muestra en su investigación, los chicos y chicas de áreas con ventajas socioeconómicas pueden beneficiarse más de programas de prevención y de tratamientos individuales, sin embargo, los y las adolescentes de zonas desfavorecidas socioeconómicamente, pueden beneficiarse más de intervenciones comunitarias para reducir la influencia de riesgos ambientales compartidos. En este sentido, los resultados de Haynie et al. (2006) demuestran la efectividad que tiene la modificación de la cultura de los compañeros y compañeras en la reducción de la violencia en zonas con bajos niveles socioeconómicos. Por lo tanto, una intervención individual tiene beneficios limitados en ambientes de riesgo, puesto que el ambiente puede propiciar recaídas en trayectorias delictivas (Arce et al., 2010), por lo que los programas de intervención para jóvenes en riesgo deben centrarse, además de en la mejora de la competencia social, en programas complementarios de apoyos comunitarios (Fariña et al., 2008). Según lo anterior, parece que, en chicos y chicas en entornos de riesgo la mejor opción es combinar distintas intervenciones. El estudio de revisión y metanálisis de Beelmann y Lösel (2006) se muestra que combinar diferentes modalidades de intervención, como la intervención con los y las jóvenes y con los progenitores, puede tener un mayor efecto en la reducción de comportamientos antisociales.

Como se ha comentado con anterioridad, las características del contexto pueden determinar el tipo de intervención más adecuada para la población. De hecho, existen revisiones de metaanálisis que ponen de manifiesto que los programas de prevención de conducta antisocial tienen un mayor efecto si se realizan con población en riesgo (Beelmann y Lösel, 2006; Wilson et al., 2001). Como afirman Lösel y Bender (2003), que los niños y niñas en situación de riesgo lleguen a niveles más normales de funcionamiento puede considerarse un éxito. La investigación de Weatherburn y Lind (2006), centrada en los factores que habría que modificar en poblaciones que viven en entornos de riesgo, pone de manifiesto que reducir los niveles de pobreza y fortalecer lazos sociales en la comunidad y el vecindario puede reducir las tasas de delincuencia. Para ello habría que focalizar la atención en la reducción del aislamiento social, en el fortalecimiento de vínculos entre los progenitores y sus hijos e hijas, en el apoyo emocional a los progenitores y en la ayuda con la crianza de las y los hijos. Además, habría que ayudar a los y las adolescentes a superar las deficiencias sociales, educativas o intelectuales fruto de las desigualdades socioeconómicas. Según Leventhal et al. (2018), es fundamental que tanto los recursos del vecindario como las escuelas y los programas para jóvenes tengan la calidad suficiente como para debilitar la relación entre las desventajas de vecindario y la agresión de las y los jóvenes. Según Fergusson et al. (2004) para debilitar el vínculo entre el nivel socioeconómico y las conductas criminales se necesitan intervenciones que reduzcan la exposición de los y las jóvenes a entornos familiares adversos; intervenciones tempranas para prevenir el desarrollo de problemas de conducta, y disminuir la exposición a iguales desviados.

Otro de los aspectos fundamentales a considerar es el lugar de la intervención. Dado que la asistencia escolar es obligatoria y todos los y las jóvenes deben pasar allí una parte importante de su tiempo, la escuela se convierte en el entorno ideal para la implementación de programas (Little

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

et al., 2013). Según la revisión de metaanálisis de Wilson et al. (2001), las prácticas de prevención basadas en la escuela parecen ser efectivas para reducir los problemas de comportamiento. Como afirman Little et al. (2013), existe evidencia de que las intervenciones que acarrearán cambios en la escuela, que promueven la salud mental y que ayudan a las y los jóvenes en las transiciones estresantes, tienen efectos positivos en el aumento de la competencia social y en la disminución de las conductas problemáticas.

En una revisión sobre programas escolares destinados a reducir las conductas problemáticas realizada por Gottfredson et al. (2002), se distinguen dos grupos de intervenciones frente a la conducta criminal:

- Intervenciones centradas en la alteración del entorno o aula: modificación de la gestión y de la disciplina escolar; establecimiento de normas de comportamiento; mejora de la gestión de las aulas fomentando la participación de los estudiantes; y reagrupación de estudiantes formando grupos más pequeños que favorezcan la interacción.
- Intervenciones destinadas a modificar los comportamientos, conocimientos, habilidades o creencias de los estudiantes: instrucción a través de información para la mejora de las conductas; proporción de actividades recreativas que supongan una alternativa a los comportamientos delictivos; modificación de conducta y de estrategias de pensamiento, utilizando el refuerzo para conseguir los objetivos; asesoramiento, en el que un profesional trata de modificar conductas problemáticas; mentoría, en la que una persona mayor, generalmente no profesional y con más experiencia, brinda consejos o ayudas. Según estas autoras y este autor, las intervenciones que usan la mentoría se encuentran entre las más populares para prevenir conductas delinquentes.

Otro grupo de autores que destacan la relevancia de las relaciones de mentoría en la escuela son Masten et al. (2008). Según estas autoras, el profesorado y las y los mentores escolares tienen un papel fundamental en la promoción y protección de los niños y niñas con alto riesgo de comportamiento antisocial por dos motivos: pueden promover las habilidades de aprendizaje, conocimiento y educación y seguridad emocional, y pueden funcionar como defensores de los derechos del mentorizado y promover relaciones positivas en la escuela. Por lo tanto, las escuelas, además de ser un lugar en el que impartir programas de promoción de salud y competencia social, y de prevención de conducta antisocial, ofrecen la posibilidad de que los y las jóvenes establezcan relaciones positivas con adultos y con compañeros y compañeras.

Al igual que se afirmó respecto a las intervenciones para prevenir la conducta antisocial en general, las intervenciones escolares cuyos objetivos combinaban los cambios a nivel social y escolar, y los cambios a nivel individual, son más efectivas que aquellas que se centran en el cambio del comportamiento individual (Muellmann et al., 2016).



Una apreciación interesante a considerar es la planteada por Hipwell y Loeber (2006). Esta autora y este autor ponen de manifiesto que es necesario comprobar los resultados de las intervenciones en las chicas ya que, a pesar de la evidencia sobre las diferencias en los factores de riesgo para comportarse de manera problemática en chicos y chicas, existe poca investigación sobre los tratamientos efectivos en chicas. De hecho, en general se tiende a replicar en el sexo femenino las intervenciones probadas con el sexo masculino.

En conclusión, para intervenir en conducta antisocial habría que poner el acento en la prevención (Masten et al., 2009); en el uso de las estrategias de mejora de competencias sociales y fortalecimiento de vínculos con personas prosociales (Beelmann y Lösel, 2006; Burt y Masten, 2009; Masten et al., 2015); en la edad de intervención, puesto que la adolescencia es un periodo óptimo por la plasticidad cerebral característica de esta etapa (Steinberg, 2010) en el que aun los comportamientos no se han convertido en hábitos (Crosby et al., 2009); así como la intensidad del programa, a mayor número de sesiones y mayor duración, más disminución en conducta antisocial (Beelmann y Lösel, 2006).

Además, es importante considerar el lugar de la intervención, entre los que destaca el entorno escolar por la obligatoriedad de la asistencia y por el tiempo que los y las jóvenes pasan en ese contexto (Little et al., 2013). Asimismo, también es relevante tener en cuenta las características del contexto para seleccionar el nivel de intervención más adecuado (Tuvblad et al., 2006). Como señala Haynie et al. (2006), en entornos con bajos niveles socioeconómicos puede ser efectiva la modificación de la cultura de los y las iguales, sin embargo, los y las adolescentes de zonas con ventajas socioeconómicas, pueden beneficiarse más de intervenciones a nivel individual (Tuvblad et al., 2006).

1.6 Objetivos

A continuación, en la Tabla 4, se presentan los objetivos de esta investigación:

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



Tabla 4

Objetivos de la tesis doctoral

Objetivo 1: Elaborar dos inventarios para evaluar, respectivamente, la participación y la percepción por parte del entorno de los y las adolescentes de su participación en comportamientos antisociales

- 1.1 Elaborar un inventario autoinformado de la participación de los y las adolescentes en conductas antisociales.
- 1.2 Elaborar un inventario autoinformado sobre la percepción que tienen los adolescentes de la tolerancia de su entorno ante diferentes conductas antisociales.

Objetivo 2: Analizar la prevalencia de participación en comportamientos antisociales de los y las adolescentes en España

- 2.1 Calcular la media y la prevalencia global de participación en conducta antisocial e identificar las diferencias en función del sexo y de la edad.
- 2.2 Examinar la media y la prevalencia de la conducta antisocial en función del resultado y sus discrepancias en función del sexo y de la edad.
- 2.3 Analizar la media y la prevalencia de cada uno de los ítems que componen la escala de participación en conducta antisocial y examinar las variaciones en función del sexo y la edad.

Objetivo 3: Examinar la relación entre las variables socioeconómicas y la participación en conducta antisocial de los y las adolescentes en España

- 3.1 Analizar la relación entre la capacidad adquisitiva familiar y la puntuación global de participación en conducta antisocial estudiando las diferencias por sexo y por edad.
- 3.2 Estudiar la relación entre el nivel educativo de los progenitores y la puntuación global de participación en conducta antisocial teniendo en cuenta las diferencias por sexo y por edad.
- 3.3 Examinar la relación entre la riqueza percibida y la puntuación global de participación en conducta antisocial diferenciando los cambios en función del sexo y de la edad.

Objetivo 4: Analizar la relación entre las variables psicológicas y la participación en conducta antisocial de los y las adolescentes en España

Examinar la relación entre las distintas variables psicológicas y la puntuación global de participación en conducta antisocial analizando las diferencias en función del sexo y de la edad. En concreto, se estudiarán las siguientes variables psicológicas:

- 4.1 Percepción de las conductas antisociales por parte del entorno
- 4.2 Regulación emocional
- 4.3 Sentido de coherencia
- 4.4 Comprensibilidad
- 4.5 Manejabilidad
- 4.6 Significatividad
- 4.7 Sentido de unidad
- 4.8 Autoeficacia social



Objetivo 5: Calcular la relación entre las variables contextuales y la participación en conducta antisocial de los y las adolescentes en España

Analizar la relación entre las distintas variables contextuales y la puntuación global de participación en conducta antisocial estudiando las diferencias en función del sexo y de la edad. En concreto se examinarán las siguientes variables contextuales:

CONTEXTO FAMILIAR

- 5.1 Apoyo familiar
- 5.2 Satisfacción familiar
- 5.3 Comunicación familiar
- 5.4 Afecto materno
- 5.5 Comunicación materna
- 5.6 Conocimiento materno
- 5.7 Revelación materna
- 5.8 Afecto paterno
- 5.9 Comunicación paterna
- 5.10 Conocimiento paterno
- 5.11 Revelación paterna
- 5.12 Relación entre los progenitores

CONTEXTO DE LAS AMISTADES

- 5.13 Apoyo de las amistades
- 5.14 Satisfacción con las amistades
- 5.15 Presencia de amistades con conductas de protección
- 5.16 Presencia de amistades con conductas de riesgo
- 5.17 Relaciones de apoyo con las amistades
- 5.18 Relaciones de conflicto con las amistades

CONTEXTO ESCOLAR

- 5.19 Apoyo del profesorado
- 5.20 Satisfacción con el profesorado
- 5.21 Apoyo de los compañeros y las compañeras de clase
- 5.22 Satisfacción con los compañeros y las compañeras de clase

CONTEXTO DEL VECINDARIO

- 5.23 Apoyo del vecindario
- 5.24 Satisfacción con el vecindario
- 5.25 Conflictividad en el barrio



Objetivo 6: Analizar el efecto conjunto de las variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales en la participación en conducta antisocial de los y las adolescentes en España

- 6.1 Examinar el efecto conjunto de determinadas variables demográficas (sexo y edad), socioeconómicas (capacidad adquisitiva familiar, nivel educativo de los progenitores y riqueza percibida), psicológicas (percepción de conducta antisocial, regulación emocional, comprensibilidad, manejabilidad y significatividad) y variables de apoyo en los principales contextos de desarrollo (apoyo familiar, apoyo de las amistades, apoyo de los compañeros y las compañeras de clase y apoyo del profesorado) en la participación en conducta antisocial.
- 6.2 Comparar la variación del efecto conjunto de las variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales comentadas anteriormente en función del sexo.
- 6.3 Comparar la variación del efecto conjunto de las variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales comentadas anteriormente según la edad.

Objetivo 7: Explorar el efecto de mediación de las principales variables psicológicas en la relación entre los principales apoyos sociales y la participación en conducta antisocial de los y las adolescentes en España.

- 7.1 Estudiar en la muestra general el papel de la mediación de las principales variables psicológicas en la relación entre los principales apoyos sociales y la puntuación global de participación en conducta antisocial.
- 7.2 Analizar el anterior efecto de mediación controlando el efecto moderador del sexo.
- 7.3 Examinar el anterior efecto de mediación considerando el efecto moderador de la edad.

Objetivo 8: Elaborar un programa de intervención para prevenir y reducir los comportamientos antisociales en la adolescencia en un contexto sociocultural de riesgo

- 8.1 Analizar y detectar necesidades.
- 8.2 Contextualizar el programa de intervención.
- 8.3 Describir el programa.
- 8.4 Evaluar las implementaciones piloto.



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c



2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Descripción de la muestra

La información referente a los primeros siete objetivos de esta tesis doctoral se enmarca dentro de la edición 2018 del estudio internacional *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) (la muestra referente al análisis y detección de necesidades del octavo objetivo, destinado a la propuesta de un programa de intervención, se describirá en detalle en el apartado de los resultados correspondiente). Como se describe de manera detallada en Moreno et al. (2019), el HBSC es un estudio auspiciado por la Organización Mundial de la Salud que cada cuatro años, desde 1982, realiza una recogida de datos en diferentes países de Europa y América del norte. En concreto, en la edición 2018 se contó con la participación de 48 países.

El objetivo de este estudio internacional es conocer los estilos de vida de adolescentes escolarizados, examinar su evolución y analizar los contextos sociales claves del desarrollo. En España, la participación en este estudio es posible gracias al apoyo y la financiación que desde el año 2002 proporciona el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Según las directrices del estudio internacional, cada país participante debe recoger una muestra representativa de la población escolarizada de 11, 13 y 15 años. Sin embargo, el estudio español también incluye en la muestra a las edades pares: 12, 14 y 16, así como el estrato de 17 y 18 años. De este modo, la muestra española está conformada por cuatro estratos de edad: 11-12, 13-14, 15-16 y 17-18 años. La recogida de datos se realizó en función de los siguientes cursos escolares:

- 5º y 6º de Primaria: edad comprendida entre los 10 y los 12 años.
- 1º y 2º de ESO: edad comprendida entre los 13 y los 14 años.
- 3º y 4º de ESO: edad comprendida entre los 15 y los 16 años.
- 1º y 2º de Bachillerato y 1º y 2º curso de módulo de grado medio: edad comprendida entre los 17 y los 18 años.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Para obtener una muestra representativa de la población española escolarizada se seleccionó a los y las escolares a través de un muestreo aleatorio polietápico estratificado por conglomerados, teniéndose en cuenta la edad de los y las adolescentes, la zona geográfica (comunidad autónoma) y la titularidad de los centros educativos (pública o privada). La muestra total de la edición 2018 se compone de 40495 adolescentes de entre 11 y 18 años pertenecientes a un total de 511 centros educativos. Sin embargo, esta muestra puede variar debido a que algunas preguntas no se realizaron a determinados grupos de edad (por no considerarse apropiadas para preguntarlas a los chicos y chicas más pequeños, motivo por el cual la muestra seleccionada para esta tesis doctoral fue de 13 años en adelante) y, además, por la cantidad de preguntas que incluía el cuestionario completo y la limitación de tiempo que tienen los y las participantes para responder, las preguntas se dividieron en diferentes tipos del cuestionario, que de manera azarosa se repartían entre la muestra participante como se explicará con detalle en el siguiente apartado (en este sentido, las preguntas que se incluyen en esta tesis doctoral están solo en algunos de esos tipos de cuestionario). Estas cuestiones, sumadas a las preguntas no respondidas por falta de tiempo o fatiga, explicarían los valores perdidos que se mostrarán en diferentes análisis de esta tesis doctoral.

Por lo tanto, la muestra de la presente tesis doctoral corresponde a los chicos y las chicas que respondieron los tipos del cuestionario que incluían las preguntas sobre conducta antisocial y demás variables incluidas en los análisis de esta tesis, por lo que la muestra se compone de 19106 adolescentes, de los cuales un 49.88% eran chicos y un 50.12% chicas. En cuanto a la edad, el 37.40% pertenecían al grupo de 13-14 años, el 37.29% al de 15-16 años y el 25.31% al grupo de 17-18 años. A continuación, en la Tabla 5 se describe la muestra en función del sexo y la edad.

Tabla 5

Descripción de la muestra

| Edad | Chico | Chica | Total |
|-------|-------------------|-------------------|----------------|
| 13-14 | 3.536 | 3.609 | 7.145 (37.40%) |
| 15-16 | 3.522 | 3.603 | 7.125 (37.29%) |
| 17-18 | 2.473 | 2.363 | 4.836 (25.31%) |
| Total | 9.531 (49.88%) | 9.575 (50.12%) | 19.106 |

En cuanto a la titularidad del centro educativo, se puede destacar que el 62.91% pertenecían a colegios públicos y el 37.09% a colegios privados o concertados. Respecto al hábitat de residencia, un 49.98% de la muestra pertenecía a un hábitat urbano (capitales de provincia, municipios con más de 25000 habitantes o con un número de habitantes comprendido entre los 10000 y los 25000 y una densidad de población superior o igual a 100 habitantes por kilómetro cuadrado) y un 50.02% a un hábitat rural (municipios con menos de 10000 habitantes o con un



número de habitantes comprendido entre los 10000 y los 25000 que cuenten con una densidad de población inferior a 100 habitantes por kilómetro cuadrado, no siendo en ningún caso capitales de provincia).

2.2 Descripción del procedimiento

La recogida de datos se realizó entre enero y junio de 2018. En esta edición, al igual que en anteriores ediciones, se ha utilizado internet para que los y las escolares rellenaran y enviaran el cuestionario de autoinforme. Por lo tanto, los datos se recogieron gracias al uso de las nuevas tecnologías; en concreto, se utilizó la plataforma SurveyMonkey, por ser compatible con diferentes sistemas operativos. Es importante remarcar que esta tesis se ha realizado gracias al apoyo y financiación aportada por el Ministerio de Sanidad a través de un contrato de servicios que cubrió los años 2017 a 2020.

La preparación de la recogida de datos comenzó en mayo de 2017 con el contacto con los centros educativos seleccionados en el proceso de muestreo explicado anteriormente. El interés en esta primera etapa era informar sobre el estudio y preguntar por la disposición a participar a partir de enero de 2018 (fecha en la que comenzaríamos a recoger los datos). De este modo, se daba la posibilidad de que los centros educativos pudieran incluir la participación en este estudio dentro de su plan de centro y, por tanto, en su planificación del siguiente curso académico. Tras este contacto, y en caso de que estuviesen dispuestos a participar, se enviaba un email con un dossier informativo del estudio, las instrucciones para el profesorado encargado de la supervisión de la recogida en el centro y un informe de ejemplo similar al que recibirían tras participar en el estudio. Se trata de un informe en el que aparece un resumen de las respuestas globales de sus estudiantes en las principales variables del estudio y una comparación con los datos de la muestra nacional y de la comunidad autónoma de referencia.

El procedimiento de recogida de datos cumplió inexorablemente con las condiciones básicas establecidas por el protocolo internacional, tal y como se explica en Moreno et al. (2019):

- Los y las escolares son quienes responden al cuestionario por sí mismos y mismas.
- Asegurar y respetar el anonimato de los y las participantes y la confidencialidad de las respuestas.
- Cumplimentar los cuestionarios dentro del contexto escolar.

Como se ha comentado en el apartado anterior, debido a la cantidad de variables exploradas en el cuestionario y a la imposibilidad de que los y las escolares pudiesen contestar a las preguntas en una hora de clase (tiempo estimado para cumplimentar el cuestionario), se dividieron las preguntas en tres tipos de cuestionarios (A, B y C). Por tanto, cada escolar cumplimentaría uno u otro según decidiera la aleatoriedad programada de la aplicación informática.



Cada cuestionario estaba formado por un “paquete CORE”, es decir un grupo de preguntas comunes en los tres tipos de cuestionarios. Sin embargo, cada uno de esos tres tipos de cuestionario incluía además otro grupo de preguntas (“paquete 1”, “paquete 2” y “paquete 3”) que, en este caso, eran específicas de un cuestionario u otro. A continuación, se explicitan los paquetes que componían cada cuestionario:

- Cuestionario A: “paquete CORE” + “paquete 1” + “paquete 2”
- Cuestionario B: “paquete CORE” + “paquete 2” + “paquete 3”
- Cuestionario C: “paquete CORE” + “paquete 1” + “paquete 3”

Las preguntas centrales de esta tesis doctoral estaban incluidas en el paquete 2, por lo que la muestra de la investigación se ciñe a los y las adolescentes que cumplimentaron el cuestionario A o el cuestionario B, que son quienes tienen en común este paquete (“paquete 2”). Además, de cada cuestionario existían tres versiones según la edad: una versión para 5º y 6º de Primaria, otra versión para 1º y 2º de ESO y una última para 3º de ESO en adelante (solo diferían en que a mayor edad se añadían nuevas preguntas). Teniendo en cuenta que esta tesis doctoral se centra en la población de 13 a 18 años, solo se incluyeron los datos de las versiones de ESO en adelante de los tipos de cuestionario A y B.

Por último, cabe resaltar que el cuestionario HBSC 2018 superó los requisitos exigidos por el Comité Coordinador de Ética de la Investigación Biomédica de Andalucía (PEIBA: 0746-N-17).

2.3 Descripción de los instrumentos

A continuación, se presentan las medidas utilizadas para evaluar las distintas áreas de esta tesis doctoral. El orden de presentación será el siguiente: variables demográficas, medidas de conducta antisocial, variables socioeconómicas, psicológicas y contextuales. En la explicación que se incluye dentro de cada una de esas variables se va a exponer la forma en que fue preguntada, el alfa de Cronbach en el caso de escalas, así como información clave sobre las submuestras en las que se ha aplicado cada pregunta. Respecto a esto último, se indica el grupo de edad al que fue preguntada y el paquete del cuestionario al que pertenece. Teniendo en cuenta la configuración de los tres tipos de cuestionario (A, B y C) que se explicó en el anterior apartado, conocer a qué paquete concreto del cuestionario pertenece cada pregunta ayuda a entender qué muestra de adolescentes compartían las mismas preguntas en sus cuestionarios y, por tanto, qué cruces de variables pueden ser analizados.



2.3.1 Variables demográficas

2.3.1.1 Sexo

El sexo de los y las adolescentes se evaluó con la pregunta “¿Eres un chico o una chica?”. Este ítem tiene dos opciones de respuesta: (0) *chico* y (1) *chica*.

Este ítem se preguntó en todos los grupos de edad y forma parte del paquete CORE.

2.3.1.2 Edad

La edad se evaluó a través de los dos siguientes ítems. En primer lugar, “¿En qué año naciste?”, en el que los y las adolescentes podían seleccionar un año entre la opción 1, 2000 o antes, y la opción 12, 2011. En segundo lugar, “¿En qué mes naciste?”, en el que debían marcar el mes de su nacimiento. Gracias a esta información se pudo calcular la edad de los y las adolescentes para diferenciar los cuatro grupos de esta variable. En esta tesis doctoral, por los motivos comentados con anterioridad, no se incluye al grupo de 11-12 años, por lo que esta variable está categorizada del siguiente modo: (2) *13-14 años*, (3) *15-16 años* y (4) *17-18 años*.

Ambos ítems se preguntaron en todos los grupos de edad. Respecto al paquete del cuestionario al que pertenecía estas preguntas, ambas formaban parte del paquete denominado CORE.

2.3.2 Variables relacionadas con la conducta antisocial

2.3.2.1 Participación en conducta antisocial

Para evaluar la participación en conductas antisociales se incluyó la siguiente pregunta: “¿Cuántas veces has hecho o participado en algunas de las siguientes cosas desde el comienzo del curso? Por favor, marca solo una casilla en cada fila.” Los y las adolescentes debían seleccionar entre las tres siguientes opciones: (1) *nunca*, (2) *una vez* y (3) *dos o más veces*; en un total de trece ítems. Estos ítems fueron seleccionados de diferentes fuentes, tal y como se detalla en la Tabla 6.



Tabla 6

Redacción de los 13 ítems del cuestionario de conducta antisocial y su fuente

| Ítems | Fuente |
|--|---|
| 1. No pagar por cosas como películas, billetes de autobús o tren, o comida | |
| 2. Robar dinero u otras cosas a los miembros de tu familia | |
| 3. Llevarse sin pagar cosas que valen menos de 20-25 euros de una tienda | |
| 4. Destrozar o romper cosas a propósito como ventanas, bancos, contenedores de basura o buzones de correos * | Bendixen y Olweus (1999) |
| 5. Tener una discusión violenta con un/a profesor/a | |
| 6. Romper sillas, mesas, escritorios u otras cosas de tu colegio o instituto a propósito | |
| 7. Robar una cartera o un bolso mientras el propietario no está cerca | |
| 8. Tirar piedras a casas, coches o trenes | Silva et al. (1986) |
| 9. Llegar a propósito más tarde de lo permitido al colegio | Bringas et al. (2006), Seisdodos (1988) y Silva et al. (1986) |
| 10. Llegar a propósito más tarde de lo permitido a casa | |
| 11. Iniciar alguna pelea intencionalmente | Antolín (2011) |
| 12. Insultar a alguien con intención de hacerle daño | |
| 13. Colgar en internet o enviar vídeos o fotos de contenido sexual de personas conocidas | Elaboración propia |

Nota. *El ítem 4 fue modificado ya que se cambió la palabra “cabinas de teléfono” por “contenedores de basura” para así adaptarlo al momento sociocultural actual.

Las puntuaciones de este inventario se han categorizado en participación o no participación en los comportamientos, es decir, aquellos que marcaban la opción (1) *nunca* formaban el grupo de no participación en la conducta, y los que marcaban la opción (2) *una vez* y la opción (3) *dos o más veces* formaban el grupo de participación en esta conducta.

Por lo tanto, en la puntuación global de conducta antisocial se puede obtener puntuación máxima de 13, fruto de la participación en los trece comportamientos antisociales expuestos en la anterior tabla. En esta investigación, este inventario tiene un alfa de Cronbach de .77. Según Nunnally y Bernstein (1994), el valor del alfa debe alcanzar, al menos .70, lo cual indica que el inventario tiene una consistencia interna aceptable.

Al mismo tiempo, se han diferenciado cuatro grupos de conductas en función del resultado de cada conducta antisocial: robo, que incluye los ítems 1, 2, 3 y 7 ($\alpha = .49$); daño a otras personas, ítems 11, 12 y 13 ($\alpha = .45$); destrozo, ítem 4, 6 y 8 ($\alpha = .63$) e insumisión a la autoridad, ítems 5, 9 y 10 ($\alpha = .56$).

Estos ítems se incluyeron en los cuestionarios de los tres grupos de edad incluidos en esta tesis. Respecto al paquete del cuestionario, esta pregunta formaba parte del paquete 2.



2.3.2.2 Percepción de conducta antisocial

Para evaluar la percepción que tiene el entorno de los y las adolescentes sobre las conductas antisociales del inventario de participación, se preguntó por los mismos ítems, pero con este otro encabezado elaborado ad hoc: “Antes te hemos preguntado por la participación en las conductas que aparecen a continuación. Ahora queremos saber en qué medida consideras que las personas de tu entorno (familia, vecinos/as, amigos/as) ven mal que te comportes del siguiente modo.” Las opciones de respuestas eran: (1) *lo ven bien*, (2) *lo ven normal*, (3) *lo ven un poco mal* y (4) *lo ven muy mal*. La puntuación en este inventario es producto del sumatorio en las puntuaciones de todos los ítems, de manera que quienes obtienen mayor puntuación, tienen una percepción de las conductas como más antisociales o desajustada que quienes muestran una menor puntuación. El alfa de Cronbach de la escala en esta investigación es de .96.

Al igual que la pregunta anterior sobre participación en conducta antisocial, esta pregunta sobre percepción se incluyó en los cuestionarios de los tres grupos de edad y formaba parte del paquete 2.

2.3.3 Variables socioeconómicas

2.3.3.1 Capacidad adquisitiva familiar

Se evaluó a través del *Family Affluence Scale* (FAS), una medida desarrollada por el estudio HBSC (Currie et al., 2008). En la edición 2018 se utilizó FAS-III, una versión que incluye seis ítems, indicando a continuación las opciones de respuesta justo después de cada ítem (Currie et al., 2014): “1. ¿Tiene tu familia coche propio o furgoneta?” (0) *no*; (1) *sí, una*; (2) *sí, dos o más*; “2. ¿Tienes un dormitorio para ti solo/a?” (0) *no*; (1) *sí*; “3. ¿Cuántos ordenadores tiene tu familia? (incluyendo portátiles y tablets, no incluyendo videoconsolas y smartphones)” (0) *ninguno*, (1) *uno*, (2) *dos*, (3) *más de dos*; “4. ¿Cuántos baños (habitación con una bañera/ducha o ambas) hay en tu casa?” (0) *ninguno*, (1) *uno*, (2) *dos*, (3) *más de dos*; “5. ¿Tiene tu familia un lavavajillas en casa?” (0) *no*, (1) *sí*; y “6. ¿Cuántas veces saliste de vacaciones fuera de España con tu familia el año pasado?” (0) *nunca*, (1) *una vez*, (2) *dos veces*, (3) *más de dos veces*.

Para obtener la puntuación final en la escala, se deben sumar las respuestas de cada ítem. Siguiendo las recomendaciones internacionales (Inchley et al., 2016), debido a la dinamicidad de los valores y a las diferencias en los distintos países, se recomienda dividir las puntuaciones en tres grupos, el 20% de las puntuaciones más bajas formarían el grupo de capacidad adquisitiva baja, el 20% de puntuaciones más altas formarían el grupo de capacidad adquisitiva alta y el 60% con puntuaciones intermedias formarían el grupo de capacidad adquisitiva media. Según Schnohr et al. (2008), el alfa de Cronbach de la medida puede fluctuar entre .32 y .62. Sin embargo, en esta investigación se encuentra un alfa de Cronbach de .47.

Esta escala fue incluida en todos los grupos de edad y formaba parte al paquete CORE.



2.3.3.2 Nivel educativo de los padres

Se evaluó a través de la pregunta “¿Qué estudios tienen tu padre y tu madre?”. Los y las adolescentes debían seleccionar en la columna correspondiente al padre y en la columna correspondiente a la madre entre las siguientes opciones: (0) *Nunca estudió (no sabe leer ni escribir o lo hace con dificultad)*, (1) *estudios básicos/primarios, terminados o sin terminar*, (2) *estudios secundarios (como bachillerato o formación profesional), terminados o sin terminar* y (3) *estudios universitarios, terminados o sin terminar*. Estos niveles de educación se corresponden con los niveles adoptados por la UNESCO en la Conferencia General de 1997 (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 1999) del sistema de clasificación International Standard Classification of Education (ISCED). Los y las adolescentes también tenían la opción de marcar en la columna *no tengo o no veo a esa persona*.

Estos ítems se incluyeron en los cuestionarios de los tres grupos de edad incluidos en esta tesis. Respecto al paquete del cuestionario, esta pregunta formaba parte del paquete CORE.

2.3.3.3 Riqueza percibida

Los y las adolescentes debían responder sobre la percepción que tenían acerca de cuánto de adineradas eran sus familias, para ello debían contestar la siguiente cuestión y seleccionar la opción que mejor reflejase su percepción: “¿Cómo de rica o adinerada piensas que es tu familia?” (0) *pobre*, (1) *no muy pobre*, (2) *normal*, (3) *bastante rica* y (4) *muy rica*. Este ítem se ha usado en el estudio HBSC desde 1994 y, en general, se ha relacionado con todas las medidas de salud y con los estilos de vida saludables (Holstein et al., 2009).

Al igual que el nivel educativo de los padres, este ítem fue incluido en los cuestionarios de los tres grupos de edad y formaba parte del paquete CORE.

2.3.4 Variables psicológicas

Antes de comenzar a explicar las variables psicológicas incluidas en esta tesis doctoral, hay que señalar que la variable *Percepción de conducta antisocial*, explicada en el punto 2.3.2 de este capítulo de metodología, por su naturaleza psicológica, se concebirá dentro de este apartado en la exposición de los resultados.

2.3.4.1 Regulación emocional

Los ítems evaluados pertenecen a la subescala de control emocional del índice de regulación emocional para niños, niñas y adolescentes conocido como *Emotion Regulation Index for Children and Adolescents*, ERICA (MacDermott et al., 2010). Esta subescala de control emocional evalúa las expresiones y respuestas emocionales socialmente inapropiadas. En concreto, los chicos y chicas deben responder a los siguientes ocho ítems: “1. Me altero fácilmente cuando las cosas no salen



como yo quiero”, “2. Tengo arrebatos de rabia”, “3. Soy impaciente”, “4. Puedo ser alborotador/a en los momentos inadecuados”, “5. Me enfado cuando los adultos me dicen lo que puedo y lo que no puedo hacer”, “6. Me cuesta esperar por lo que quiero”, “7. Hago cosas sin pensarlas primero” y “8. Molesto a los otros metiéndome en cosas que no son asunto mío”. Cada uno de estos ítems debían ser respondidos en una escala tipo Likert con las siguientes opciones: (1) *totalmente en desacuerdo*, (2) *en desacuerdo*, (3) *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, (4) *de acuerdo* y (5) *totalmente de acuerdo*. En la base de datos se han invertido las opciones de respuesta de esta variable, de modo que una mayor puntuación, significa un mayor nivel de regulación emocional. El alfa de Cronbach para esta subescala es de .73, mientras que, en esta investigación, el índice es de .86.

Esta subescala se pregunta en todos los grupos de edad incluidos en esta tesis, pero se ubica en el paquete 2.

2.3.4.2 Sentido de coherencia

Este constructo se ha evaluado con escala de *Sense of Coherence* (SOC) propuesta por Antonovsky (1987). En concreto, se usó el SOC-13, es decir, la versión reducida de trece ítems, cuyas opciones de respuesta tipo Likert de siete puntos se indican, a continuación, justo después de cada ítem: “1. ¿Tienes la sensación de que en realidad no te importa lo que sucede a tu alrededor?” de (1) *muy rara vez o nunca* a (7) *muy a menudo*; “2. ¿Ha sucedido en el pasado que te haya sorprendido el comportamiento de las personas que pensabas conocer bien?” de (1) *nunca me ha ocurrido* a (7) *siempre me ha ocurrido*; “3. ¿Ha ocurrido que las personas con las que contabas te han decepcionado?” de (1) *nunca me ha ocurrido* a (7) *siempre me ha ocurrido*; “4. Hasta la fecha tu vida ha estado” de (1) *sin metas claras ni objetivos precisos* a (7) *llena de metas y objetivos definidos*; “5. ¿Crees que se te trata de forma injusta?” de (1) *muy a menudo* a (7) *muy rara vez o nunca*; “6. ¿Sientes que te encuentras en una situación poco frecuente y que no sabes qué hacer?” de (1) *muy a menudo* a (7) *muy rara vez o nunca*; “7. Realizar las actividades de cada día es:” de (1) *una fuente de placer y satisfacción* a (7) *doloroso y aburrido*; “8. ¿Tienes muchas ideas y sentimientos que se mezclan?” de (1) *muy a menudo* a (7) *muy rara vez o nunca*; “9. ¿Sucede que tienes sentimientos en tu interior que preferirías no tenerlos?” de (1) *muy a menudo* a (7) *muy rara vez o nunca*; “10. Muchas personas, incluso aquellas con fuerte carácter, se sienten algunas veces como si fuesen un cero a la izquierda en ciertas situaciones. ¿Con qué frecuencia te has sentido así en el pasado?” de (1) *nunca* a (7) *muy a menudo*; “11. Cuando algo sucede, has comprobado por lo general que:” de (1) *le has dado excesiva o escasa importancia* a (7) *has visto las cosas en su proporción adecuada*; “12. ¿Con qué frecuencia tienes la sensación de que tienen poco sentido las cosas que haces en tu vida cotidiana?” de (1) *muy a menudo* a (7) *muy rara vez o nunca*; “13. ¿Con qué frecuencia tienes sensaciones de no estar seguro o segura de poder mantener el control?” de (1) *muy a menudo* a (7) *muy rara vez o nunca*.

Se ha analizado por separado la puntuación global de sentido de coherencia y la puntuación obtenida en cada una de las tres subescalas: comprensibilidad (ítems 2, 6, 8, 9 y 11), manejabilidad



(ítems 3, 5, 10 y 13) y significatividad (ítems 1, 4, 7 y 12). En esta tesis doctoral se han analizado cada una de las subescalas porque de este modo se podrá conocer qué aspectos concretos se relacionan con la participación en conducta antisocial, así como en qué grupos (chicos, chicas, 13-14 años, 15-16 años o 17-18 años) hay que incidir en un aspecto u otro de cara a la intervención para disminuir la participación en este tipo de comportamientos.

En una revisión sistemática, realizada con estudios publicados hasta el 2003, se analizaron 75 investigaciones que usaron el cuestionario SOC-13 (Eriksson y Lindstrom, 2005). Se encontró que únicamente 2 de estos estudios mostraron índices de fiabilidad de .90 o superior, 52 tenían valores entre .80 y .89, 21 mostraron índices entre .70 y .79 y únicamente una investigación mostró el índice de fiabilidad inferior a .79. En esta investigación se obtiene un índice de la escala global de .79. El alfa de Cronbach de la subescala de comprensibilidad es de .61; para la subescala de manejabilidad de .29 y para la subescala de significatividad de .53

En este caso, esta escala se pregunta a partir de 13 años, es decir, en todos los grupos de edad incluidos en esta tesis doctoral, y forma parte del paquete 1.

2.3.4.3 Sentido de unidad

Nueva escala desarrollada en el marco del estudio HBSC por Samdal et al. (2017) para medir el sentimiento de comunidad y de conexión con la misma que tienen chicos y chicas adolescentes. Para evaluar el sentido de unidad, se han utilizado los siguientes ocho ítems: “1. Siento un fuerte sentimiento de compañerismo y unidad”, “2. Siento responsabilidad por los demás”, “3. Siento que es bueno pertenecer a una comunidad”, “4. Siento que contribuyo sin esperar nada a cambio”, “5. Siento que significo mucho para los otros”, “6. Siento que los otros significan mucho para mí”, “7. Siento que confío en la mayoría de la gente” y “8. Siento que confiamos los unos en los otros”. Las opciones de respuesta estaban en una escala tipo Likert, desde (1) *no muy cierto para mí* hasta (5) *muy cierto para mí*. El alfa de Cronbach es de .76 (Salado et al., 2021) y, en esta investigación, es de .88.

Al igual que la pregunta anterior, esta escala se incluyó en el cuestionario de todos los grupos de edad y formaba parte del paquete 3.

2.3.4.4 Autoeficacia social

Para evaluar este constructo, se ha usado la subescala de autoeficacia social del *Self-Efficacy Questionnaire for Children* (SEQ-C) de Muris (2001), que tiene que ver con la capacidad percibida para relacionarse con iguales y con la asertividad. En concreto, se compone de los siguientes ocho ítems: “1. ¿Se te da bien expresar tus opiniones cuando tus compañeros y compañeras de clase no están de acuerdo contigo?”, “2. ¿Se te da bien hacer amistades?”, “3. ¿Se te da bien tener una charla con una persona desconocida?”, “4. ¿Se te da bien trabajar en armonía con tus compañeros y compañeras?”, “5. ¿Se te da bien decir a otras personas de tu edad que no te gusta lo que están



haciendo?”, “6. ¿Se te da bien contar una anécdota divertida a un grupo de personas de tu edad?”, “7. ¿Se te da bien mantener el contacto con otras personas de tu edad?” y “8. ¿Se te da bien evitar las peleas con otras personas de tu edad?”. Esta escala se responde en una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta, desde (1) *muy mal* hasta (5) *muy bien*. El alfa de Cronbach es de .85 y, en esta investigación, es de .84.

Respecto a estos ítems sobre autoeficacia social, se incluyeron en todos los grupos de edad incluidos en esta tesis doctoral y, en este caso, forman parte del paquete 3.

2.3.5 Variables contextuales

Las variables contextuales se pueden agrupar en diferentes tipos según el contexto concreto del que se trate:

2.3.5.1 Contexto familiar

2.3.5.1.1 Apoyo familiar

Se trata de la subescala de apoyo familiar de la escala de apoyo social percibido desarrollada por Zimet et al. (1988). Se compone de los siguientes cuatro ítems: “1. Mi familia intenta ayudarme de verdad”, “2. Consigo la ayuda emocional y el apoyo que necesito de mi familia”, “3. Puedo hablar de mis problemas con mi familia” y “4. Mi familia está dispuesta a ayudarme a tomar decisiones”. Los chicos y las chicas deben seleccionar lo que sienten con cada afirmación en una escala tipo Likert desde (1) *totalmente en desacuerdo* hasta (7) *totalmente de acuerdo*. Según los autores, el alfa de Cronbach es de .87, mientras que en esta investigación es de .94.

Esta pregunta fue incluida en todos los grupos de edad y pertenecía al paquete CORE.

2.3.5.1.2 Satisfacción familiar

La satisfacción con las relaciones familiares se preguntó a través de la adaptación de la escalera de Cantril (1965) a través del siguiente ítem: “En general, ¿cómo estás de satisfecho/a con las relaciones que tenéis en tu familia? Señala una sola casilla teniendo en cuenta que 10 es “muy buenas relaciones” y 0 “muy malas relaciones”. Los y las adolescentes debían marcar un número entre el (0) y el (10), donde (0) es *en mi familia tenemos muy malas relaciones entre nosotros/as* y (10) es *en mi familia tenemos muy buenas relaciones entre nosotros/as*.

Al igual que la anterior pregunta, este ítem fue incluido en todos los grupos de edad y pertenecía al paquete CORE.

2.3.5.1.3 Comunicación familiar

Esta variable es una versión corta de la dimensión de comunicación clara de *Family Dynamics Measure II*, FDM-II (Lasky et al., 1985; White et al., 2003). Esta versión corta está compuesta de



cuatro ítems que proseguían tras el título: “En mi familia:”. Los cuatro ítems son los siguientes: “1. Creo que las cosas importantes se hablan”, “2. Cuando hablo, alguien escucha lo que digo”, “3. Nos preguntamos cuando no nos entendemos los unos a los otros” y “4. Cuando hay un malentendido, lo hablamos hasta que está aclarado”. La escala va desde (1) *muy en desacuerdo* hasta (5) *muy de acuerdo*. Esta escala, en su versión larga de 11 ítems, tiene un alfa de Cronbach de .82 (Rask et al. 2003). Según Currie et al. (2014), tanto la versión larga de la escala (11 ítems) como la versión corta (4 ítems), tienen un alfa de Cronbach de .80. El alfa de Cronbach de la escala corta en esta investigación es de .83.

En este caso, esta pregunta fue incluida en todos los grupos de edad y, en este caso, formaba parte del paquete 1.

2.3.5.1.4 *Afecto materno y paterno*

Para evaluar el afecto materno o paterno se ha utilizado la dimensión de afecto del *Parental Bonding Instrument Brief Current form, PBI-BC* (Klimidis et al., 1992). Se trata de cuatro ítems referentes a la madre y otros cuatro referentes al padre, por tanto, se trata de dos preguntas diferentes, una para cada uno de los progenitores. Cada una de las preguntas comenzaban con las siguientes palabras, respectivamente: “Mi madre “ y “Mi padre “. Los cuatro ítems que se repetían en ambas preguntas son: “1. Me ayuda tanto como lo necesito”, “2. Es cariñosa/o”, “3. Comprende mis problemas y preocupaciones” y “4. Consigue hacerme sentir mejor cuando estoy triste”. Las opciones de respuesta fueron: (1) *nunca*, (2) *algunas veces* y (3) *casi siempre*. El alfa de Cronbach es de .80 para la dimensión materna y de .75 para la dimensión paterna. En esta investigación se obtiene un índice de .76, en el caso de afecto materno, y .83, en el caso del afecto paterno.

En este caso, la pregunta formaba parte del cuestionario de los tres grupos de edad incluidos en esta tesis doctoral y pertenecía al paquete CORE.

2.3.5.1.5 *Facilidad de comunicación materna y paterna*

Se utilizó una medida creada por el estudio HBSC internacional. Se trata de un único ítem, que figura del siguiente modo: “¿Cuánto de fácil te resulta hablar con tu madre/padre sobre cosas que realmente te preocupan?”. Las opciones de respuestas se basan en una escala tipo Likert de cuatro puntos, desde (1) *muy difícil* hasta (4) *muy fácil*.

Al igual que la anterior pregunta, en este caso también se encontraba en el cuestionario de todos los grupos de edad y en el paquete CORE.

2.3.5.1.6 *Conocimiento materno y paterno*

Para evaluar el conocimiento parental, se utilizó la escala de supervisión propuesta por Brown et al. (1993). La pregunta se planteaba del siguiente modo: “Qué sabe realmente tu madre/padre acerca de “1. Quiénes son tus amigos/as”, “2. Cómo gastas tu dinero”, “3. Dónde estás después del colegio o instituto”, “4. Dónde vas por la noche” y “5. Qué haces en tu tiempo libre”. Las opciones



de respuesta fueron: (1) *no sabe nada*, (2) *sabe poco* y (3) *sabe mucho*. Esta escala, diseñada para preguntar sobre los progenitores de manera conjunta, muestra originalmente un alfa de Cronbach de .80. En el caso de este estudio, en el que se diferencia entre madre y padre, se encuentra un .71 para conocimiento materno y .83 en el caso de conocimiento paterno.

La pregunta formaba parte del cuestionario de los tres grupos de edad incluidos en esta tesis doctoral y se situaba en el paquete 1.

2.3.5.1.7 Revelación materna y paterna

Se utilizó la medida de revelación parental propuesta por Kerr y Stattin (2000). En concreto, se preguntó del siguiente modo: “Señala con qué frecuencia te ocurren las siguientes situaciones con tu madre:” “1. ¿Hablas con tu madre acerca de cómo te va en las diferentes asignaturas del colegio?”, “2. ¿Normalmente le cuentas cómo te fue en el colegio cuando llegas a casa?”, “3. Si sales por la noche, cuando llegas a casa, ¿le cuentas dónde has estado o lo que has hecho esa noche?”, “4. ¿Tienes muchos secretos para tu madre sobre lo que haces en tu tiempo libre?” y “5. ¿Le ocultas mucho a tu madre sobre lo que haces por la noche y los fines de semana?”. Estas mismas cuestiones las tuvieron que responder referente a la figura paterna. Las opciones de respuesta oscilaron en una escala Likert de cinco puntos entre: (1) *nada* y (5) *muy a menudo*. Según los autores, el alfa de Cronbach para esta escala creada para ser respondida pensando en ambos progenitores es de .78. En esta investigación, se encuentra un índice de .66 para revelación materna y .69 en el caso de la revelación paterna.

Al igual que el caso anterior, esta pregunta se realizó a los y las adolescentes de todos los grupos de edad y formaba parte del paquete 1.

2.3.5.1.8 Relación entre los progenitores

La calidad de la relación entre los progenitores se evaluó a través de un ítem adaptado de la escalera de Cantril (1965), tal y como sigue: “En general, ¿cómo valoras la relación que tienen tus padres/madres entre ellos? Señala el número de 0 a 10 que mejor describe lo que tú piensas”. Los y las adolescentes debían marcar un número entre el 0 y el 10, donde (0) es *tienen la peor relación posible* y (10) es *tienen la mejor relación posible*.

Esta pregunta fue incluida en todos los grupos de edad y pertenecía al paquete CORE.

2.3.5.2 Contexto de las amistades

2.3.5.2.1 Apoyo de las amistades

Se mide con la subescala de apoyo de amistad perteneciente a la *Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS)* desarrollada por Zimet et al. (1988). Se compone de 4 ítems: “1. Mis amigos intentan ayudarme de verdad”, “2. Puedo contar con mis amigos/as cuando las cosas van mal”, “3. “Tengo amigos/as con los que comparto mis penas y alegrías” y “4. Puedo hablar de mis



problemas con mis amigos/as”. Los chicos y las chicas deben seleccionar lo que sienten con cada afirmación en una escala tipo Likert desde (1) *totalmente en desacuerdo* hasta (7) *totalmente de acuerdo*. Según los autores esta subescala tiene un alfa de Cronbach de .85, mientras que, en esta investigación, el alfa es de .93.

Esta pregunta fue incluida en todos los grupos de edad y pertenecía al paquete CORE.

2.3.5.2.2 Satisfacción con las amistades

La calidad de la relación con las amistades se evaluó a través de la adaptación de la escalera de Cantril (1965), con la siguiente pregunta: “Si tuvieras que calificar la relación que tienes con tus amigos/as en general, ¿qué nota le pondrías?”. Señala una sola casilla teniendo en cuenta que 10 es la mejor relación posible y 0 la peor relación posible”. Por tanto, los y las adolescentes debían marcar un número entre el (0) *tengo la peor relación posible con mis amigos/as* y (10) *tengo la mejor relación posible con mis amigos/as*.

Al igual que la anterior pregunta, en este caso, también fue incluida en todos los grupos de edad y pertenecía al paquete CORE.

2.3.5.2.3 Presencia de amistades con conductas de protección y con conductas de riesgo

Se trata de una escala desarrollada por el equipo HBSC de Canadá adaptada posteriormente por el estudio HBSC internacional. Se compone de ocho ítems que deben responder pensando en la mayoría de los/as amigos/as que pertenecen a su grupo: “1. Van bien en el colegio o instituto”, “2. Fuman cigarrillos”, “3. Beben alcohol” “4. Se emborrachan”, “5. Han consumido drogas para colocarse”, “6. Participan en actividades deportivas con otros chicos/as”, “7. Participan en actividades culturales distintas a las deportivas” y “8. Se llevan bien con sus padres”. Para cada uno de los ítems, los y las adolescentes pueden seleccionar una opción de la siguiente escala tipo Likert: (1) *nunca o casi nunca*, (2) *a veces*, y (3) *a menudo*. Como se puede comprobar, hay ítems que reflejan conductas de protección, como el ítem 1, 6, 7 y 8, e ítems que reflejan comportamientos de riesgo, como es el caso de los ítems 2, 3, 4 y 5. Por ello, en la presente tesis doctoral se diferencia entre estas dos subescalas. En esta investigación el alfa de Cronbach es de .55 para la escala de protección y .86 para la escala de riesgo.

En este caso, la pregunta formaba parte de los tres grupos de edad incluidos en esta tesis doctoral y pertenecía paquete 2.

2.3.5.2.4 Relaciones de apoyo y de conflicto con las amistades

Para evaluar las relaciones de apoyo y de conflicto con las amistades se han utilizado las escalas compañerismo y conflicto del cuestionario *The Network of Relationships- Relationship Quality Version* (Buhrmester y Furman, 2008). En concreto, la escala de compañerismo se compone de los siguientes ítems: “1. ¿Con qué frecuencia pasas tiempo divirtiéndote con tus amigos/as?”, “4. ¿Con qué frecuencia vais a sitios juntos o hacéis cosas juntos tus amigos/as y tú?” y “7. ¿Con qué



frecuencia te gusta estar y pasarlo bien con tus amigos/as?”. La escala de conflicto se compone de los siguientes ítems: “3. ¿Con qué frecuencia estáis en desacuerdo y os enfadáis tus amigos/as y tú?”, “6. ¿Con qué frecuencia os ponéis furiosos/as y os peleáis tus amigos/as y tú?” y “9. ¿Con qué frecuencia os peleáis tú y tus amigos/as?”. Cada uno de los ítems debe responderse según una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta, que fluctúa entre (1) *nada o poco* y (5) *la máxima posible*.

Según los autores, la fiabilidad de la subescala de conflicto fluctúa entre .72 y .74, y la subescala de compañerismo tiene una fiabilidad de .89. En esta investigación, el alfa en la subescala de compañerismo es de .79 y en la subescala de conflicto el alfa es de .85.

Esta pregunta fue incluida en todos los grupos de edad y pertenecía al paquete 2.

2.3.5.3 Contexto escolar

2.3.5.3.1 Apoyo del profesorado

Para evaluar la percepción de apoyo del profesorado se utilizó una escala propuesta por el estudio internacional HBSC. Se compone de tres ítems que deben responder en una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta, desde (1) *totalmente en desacuerdo* hasta (5) *totalmente de acuerdo*. Los ítems son: “1. Siento que mis profesores/as me aceptan como soy”, “2. Siento que mis profesores/as se preocupan por mí como persona” y “3. Tengo mucha confianza en mis profesores/as”. El alfa de Cronbach para esta escala en esta investigación es de .83.

Asimismo, esta pregunta formó parte de los cuestionarios de todos los grupos de edad y del paquete CORE.

2.3.5.3.2 Satisfacción con el profesorado

La satisfacción con el profesorado se preguntó a través de un ítem adaptado de la escalera de Cantril (1965): “En general, ¿cómo estás de satisfecho/a con las relaciones que tienes con tus profesores/as. Si marcas “10” significa que las relaciones con tus profesores/as son muy buenas y si marcas “0” significa que las relaciones con tus profesores/as son muy malas”. Los y las adolescentes debían marcar un número entre el 0 y el 10, donde (0) es *tengo muy malas relaciones con mis profesores/as* y (10) es *tengo muy buenas relaciones con mis profesores/as*.

Por último, también se puede encontrar este ítem en el cuestionario de todos los grupos de edad y en el paquete CORE.

2.3.5.3.3 Apoyo de los compañeros y las compañeras de clase

Esta variable se ha evaluado con una escala propuesta por el estudio HBSC internacional. Esa escala se compone de tres ítems: “1. Los/as compañeros/as de mi clase se divierten estando juntos”, “2. La mayoría de los/as compañeros/as de mi clase son amables y serviciales” y “3. Los/as



otros/as compañeros/as me aceptan como soy”. Los y las adolescentes debían responder en una escala tipo Likert de cinco puntos, desde (1) *totalmente en desacuerdo* hasta (5) *totalmente de acuerdo*. El alfa de Cronbach para esta investigación es de .80.

Esta escala también fue incluida en los cuestionarios de todos los grupos de edad y pertenecía al paquete CORE.

2.3.5.3.4 Satisfacción con los compañeros y las compañeras de clase

Este tipo de satisfacción se preguntó a través de la adaptación de la escalera de Cantril (1965) a través del siguiente ítem: “En general, ¿cómo estás de satisfecho/a con las relaciones que tienes con tus compañeros/as de clase? Si marcas “10” significa que las relaciones con tus compañeros/as son muy buenas y si marcas “0” significa que las relaciones con tus compañeros/as son muy malas.”. Los y las adolescentes debían marcar un número entre el 0 y el 10, donde (0) es *tengo muy malas relaciones con mis compañeros/as de clase* y (10) es *tengo muy buenas relaciones con mis compañeros/as de clase*.

Como el caso anterior, este ítem se puede encontrar en el cuestionario de todos los grupos de edad y en el paquete CORE.

2.3.5.4 Contexto del vecindario

2.3.5.4.1 Apoyo del vecindario

Se preguntó por cómo les hacían sentir determinadas afirmaciones relacionadas con su vecindario. Se trata de una pregunta propuesta por el estudio HBSC internacional. En concreto, los y las adolescentes debían responder en una escala tipo Likert con cinco opciones desde (1) *totalmente en desacuerdo* hasta (5) *totalmente de acuerdo* a los siguientes seis ítems: “1. La gente dice “¡hola!” y a menudo se detiene para hablar con otros en la calle”, “2. “Resulta seguro para los/as niños/as más pequeños jugar fuera durante el día”, “3. Se puede confiar en la gente de aquí”, “4. Hay buenos lugares para invertir el tiempo libre (por ejemplo: parques, tiendas, centros de ocio)”, “5. Podría pedir ayuda o un favor a los/as vecinos/as” y “6. Me siento seguro/a en la zona donde vivo”. En esta investigación la fiabilidad de la escala es de .85.

De todas las preguntas incluidas en esta tesis doctoral, esta fue la única que no estuvo incluida en el cuestionario de uno de los grupos de edad, en concreto, solo fue preguntada a los y las adolescentes de 15 años en adelante, es decir, en los dos últimos grupos de edad. Respecto al paquete del cuestionario al que pertenecía, en este caso, era el paquete CORE.

2.3.5.4.2 Satisfacción con el vecindario

La satisfacción con el vecindario se evaluó a través de la adaptación de la escalera de Cantril (1965), usando la siguiente pregunta: “En general, ¿cómo de satisfecho estás con tu vecindario (barrio, zona, etc.)? Donde “10” significa que estás muy satisfecho/a con tu vecindario y “0” significa que no estás satisfecho/a con tu vecindario”. Los y las adolescentes debían marcar un número



entre el 0 y el 10, donde (0) es *no estoy nada satisfecho/a con mi vecindario* y (10) es *estoy totalmente satisfecho/a con mi vecindario*.

Esta pregunta fue incluida en todos los grupos de edad y pertenecía al paquete CORE.

2.3.5.4.3 Conflictividad en el barrio

Para evaluar la conflictividad del barrio, se ha adaptado la escala *Early Childhood Longitudinal Study* (ECLS-K) a población adolescente. La escala cuenta con los siguientes diez ítems sobre diferentes situaciones en la zona donde viven: “1. Es fácil comprar alcohol siendo menor”, “2. Es fácil comprar tabaco siendo menor”, “3. Es fácil comprar cannabis (porros) siendo menor”, “4. Se consume cannabis (porros) en público”, “5. Hay tensiones raciales, étnicas o basadas en diferencias religiosas”, “6. Hay basura, desperdicios o cristales rotos en la calle o la carretera, en las aceras o en los patios”, “7. Hay violencia o vandalismo”, “8. Hay casas y edificios vacíos o abandonados” y “9. Hay criminalidad en el vecindario”. Al final de la escala, se incluía un ítem abierto que permitía que los y las adolescentes escribiesen cualquier otro problema observado en la zona donde viven: “10. Otro/s problema/s. ¿Cuáles?”. Los chicos y las chicas debían responder a través de una escala tipo Likert con los siguientes tres niveles: (1) *ninguna*, (2) *poca*, (3) *mucha*. En esta investigación, el alfa de Cronbach es de .91.

En este caso, la pregunta formaba parte de los tres grupos de edad incluidos en esta tesis doctoral y pertenecía al paquete 2.

2.4 Análisis de datos

Para el objetivo 1.1, relacionado con la creación de un inventario de evaluación de participación en comportamiento antisocial, se analizaron los ítems de distintos cuestionarios y se reflexionó sobre su aplicabilidad a nivel sociocultural. Una vez seleccionados los ítems del inventario, se utilizaron los mismos ítems para la evaluación de la participación en los comportamientos antisociales y para la evaluación sobre la percepción que tiene el entorno sobre esos comportamientos. Para ambos inventarios se calcula el alfa de Cronbach con el objetivo de evaluar la consistencia interna, y se realiza un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para evaluar la carga factorial de cada ítem con el factor unidimensional de conducta antisocial. Con la finalidad de probar el ajuste del modelo, se utilizó el método de estimación de AFC a partir del método de estimación *Diagonally Weighted Least Squares* (DWLS) basado en la matriz de correlaciones policóricas. Debido al alto tamaño muestral se tiene en consideración el valor de los siguientes índices de ajuste: CFI (*Comparative Fit Index*), NNFI (*Non-Normed Fit Index*), RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) y SRMR (*Standardized Root Mean Squared Residual*). Para el CFI son aceptables los valores superiores a 0.90 y excelentes los valores superiores a 0.95. Para los índices RMSEA y SRMR, se propusieron valores cercanos a 0.08 e inferiores a 0.05 como indicadores de un buen ajuste del modelo (Hu y Bentler, 1999; Schreiber et al., 2006). En el caso del índice NNFI, el valor debe superar .90 (Marsh y Hau, 1996).



En todos los demás análisis se aporta información sobre el tamaño de efecto, además de la significación estadística. Se incluye el tamaño del efecto por el interés en informar de la magnitud, la dirección y la relevancia real de la relación entre las variables (Valera y Sánchez, 1997). Además, en el caso de esta investigación, debido al alto tamaño muestral, es importante el uso de las pruebas de tamaño de efecto para evitar cometer el error Tipo I o alfa, es decir, rechazar la hipótesis nula siendo verdadera, error habitual en investigaciones con muestras altas (Shaughnessy et al., 2007).

Para el análisis de la media (objetivos 2.1, 2.2 y 2.3) e identificar las diferencias en función del sexo y de la edad, se ha recurrido a la prueba *U* de Mann-Whitney, en el caso de la variable sexo, y *H* de Kruskal-Wallis, en el caso de la edad. Para este objetivo, en concreto para el contraste en función del sexo, se ha utilizado como prueba de tamaño de efecto la prueba *d* de Cohen por tratarse de una variable cualitativa con dos grupos con otra cuantitativa. Los puntos de corte fueron los siguientes: de 0 a 0.19, despreciable; de 0.20 a 0.49 tamaño de efecto bajo; de 0.50 a 0.79, tamaño de efecto medio; y a partir de 0.80, tamaño de efecto grande (Cohen, 1988; Huberty, 2002). En el caso de la edad, se diferenciaron tres grupos de la variable cualitativa, por lo que se utilizó como prueba de tamaño de efecto la prueba eta-cuadrado. Los puntos de corte fueron: de 0 a .009, insignificante; de .010 a .059, pequeño; de .060 a .139, medio; y a partir de .140, alto (Cohen, 1988).

Para analizar las diferencias en la prevalencia de la puntuación total y de las distintas categorías (robo, daño, destrozo e insumisión), se recurrió como prueba de significación a Chi-Cuadrado (χ^2) y como pruebas de tamaño de efecto a *phi*, para la variable sexo, y *V* de Cramer, para la variable edad. Los valores utilizados como puntos de corte fueron los siguientes: de 0 a .09, despreciable; de .10 a .29, tamaño de efecto bajo; de .30 a .49, tamaño de efecto medio; y de .50 en adelante, tamaño de efecto grande (Abdi, 2007; Agresti, 1996). En el caso del análisis de la prevalencia de los ítems, se utilizaron los mismos indicadores utilizados en el cálculo de las medias ya que, al estar codificados en 0 y 1, la prevalencia es el dato resultante de multiplicar la media por 100.

En los objetivos 3, 4 y 5 en los que se estudia la relación entre los distintos grupos de variables y la participación en conducta antisocial, se recurrió a la correlación de Spearman, debido a que la variable de participación en conducta antisocial presenta una marcada asimetría. Se valoró la intensidad de la correlación siguiendo los puntos de corte propuestos por Cohen (1988): entre .10 y .29, tamaño de efecto pequeño; entre .30 y .49, tamaño de efecto medio; y .50 o superior, tamaño de efecto alto. Para la comparación de las correlaciones, se utilizó el test estadístico *Z* como prueba de significación y la *q* de Cohen como tamaño de efecto, donde un tamaño inferior a 0.10 se considera insignificante; entre 0.10 y 0.30, tamaño de efecto bajo; entre 0.31 y 0.50, tamaño de efecto medio; y superior a 0.51, tamaño de efecto alto (Cohen, 1988).

Para el objetivo 6 de esta tesis doctoral, se realizaron diferentes Modelos Lineales Generales para analizar el efecto conjunto de las variables incluidas en el modelo. Para ello, se analizó por separado la explicación del grupo de variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales, así como el modelo global que incluyó todas las variables anteriores. Siguiendo



las recomendaciones de Cohen (1988), el tamaño de efecto del modelo se evaluó a través del valor de su R^2 y se diferenció entre valores despreciables (0 - .019), pequeños (.020 - .129), medios (.130 - .259) y altos ($\geq .260$). Como medida de tamaño de efecto de cada una de las variables se utilizó la eta-cuadrado parcial, que da información sobre la proporción de la varianza explicada por cada variable incorporada en los modelos lineales generales. Los puntos de corte considerados fueron los siguientes: 0 - .009, insignificante; .010 - .059, pequeño; .060 - .139, medio; .140 y superior, alto (Cohen, 1988). En los modelos lineales, se calcularon los efectos principales de las variables y se analizaron los efectos de interacción de las mismas en el modelo global. En el caso de que estos efectos de interacción fuesen significativos y con tamaño de efecto apreciable ($\eta^2_p \geq .010$), se incorporaron al modelo final. Para analizar la interacción se examinaron las correlaciones de Spearman entre una de las variables y la participación en conducta antisocial, controlando el efecto moderador de la otra variable implicada.

Todos los análisis de los objetivos comentados hasta el momento, excepto para el Análisis Factorial Confirmatorio, se realizaron con el programa SPSS.26, y se utilizó la web de Psychometrica (Lenhard y Lenhard, 2016) para calcular los tamaños de efecto y el valor Z . Para Análisis Factorial Confirmatorio y para analizar los modelos de mediación del objetivo 7, se utilizó el programa informático de estadística JASP 0.14.1. En concreto, para este objetivo se examinó tanto el efecto directo de los apoyos de los distintos contextos en la participación en conductas antisociales, como el efecto indirecto a través de la percepción de esas conductas por parte del entorno y a través de la regulación emocional. Se utilizó el valor β como tamaño de efecto, teniendo en consideración los siguientes puntos de corte: de .10 a .30, bajo; de .30 a .50, medio; y mayor de .50, alto (Cohen, 1988).

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

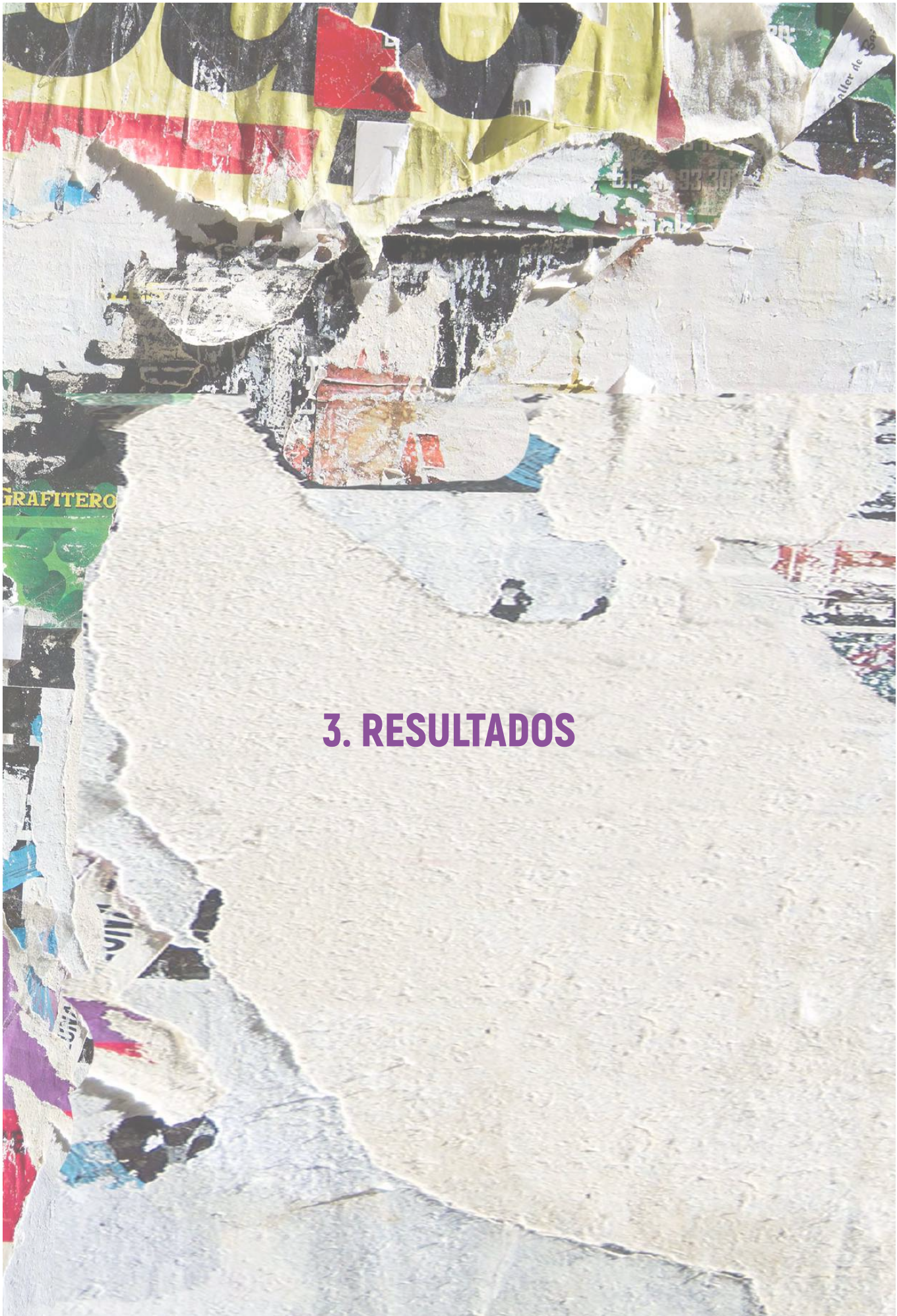
<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c



3. RESULTADOS

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



3. RESULTADOS

El capítulo de resultados de esta tesis doctoral se encuentra dividido en dos partes, una primera parte que tiene que ver con los resultados relacionados con los siete primeros objetivos de esta tesis, tal y como se mostraron en las últimas páginas del capítulo de la justificación teórica, y una segunda parte dedicada a presentar el programa de intervención propuesto para prevenir y reducir los comportamientos antisociales, tal y como se indicó en el objetivo octavo de esta tesis doctoral.

A su vez, la primera parte de este capítulo de resultados se encuentra dividido en siete apartados. En concreto, en el apartado 1 se aporta información sobre la elaboración de los dos inventarios de conducta antisocial: participación en conducta antisocial y percepción del entorno de esas conductas como antisociales. En el segundo apartado se calcula la prevalencia y la media aritmética de participación en los distintos comportamientos antisociales, en las diferentes categorizaciones establecidas en función de su resultado y en la puntuación global de participación en conducta antisocial derivada de la creación del inventario. Además, se analiza si existen diferencias en función del sexo y de la edad en cada una de las medidas. En los apartados 3, 4 y 5 se calcula la correlación entre distintas variables socioeconómicas, psicológicas y contextuales, respectivamente, y la participación en conductas antisociales, manteniendo en los análisis el estudio de las diferencias en función de las variables control, sexo y edad. En el apartado 6, se calcula la capacidad predictiva de las variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales en la participación en la conducta antisocial y se examina si los resultados se mantienen al diferenciar los modelos entre chicos y chicas y en los distintos grupos de edad. Para finalizar, en el apartado 7, teniendo en cuenta los resultados obtenidos sobre la capacidad predictiva de las variables analizadas, se realiza un análisis de mediación para valorar si las principales variables psicológicas median la relación entre los principales apoyos sociales y la participación en la conducta antisocial, analizando, asimismo, las diferencias por sexo y edad.

Tras presentar esta primera parte, se mostrarán posteriormente los resultados que tienen que ver con la elaboración de un programa de intervención en un contexto de riesgo de exclusión social, que tiene como objetivos promover el desarrollo socioemocional y prevenir el absentismo escolar, factores que, como se ha comentado a lo largo de la justificación teórica, están relacionados con la participación en conductas antisociales. Para ello, en esta segunda parte de los resultados se realizará un análisis y detección de necesidades, para posteriormente contextualizar y describir el programa y, por último, mostrar resultados de su evaluación.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

3.1.1 La elaboración de dos inventarios para evaluar, respectivamente, la participación y la percepción por parte del entorno de los y las adolescentes de su participación en comportamientos antisociales

3.1.1.1 La creación de un inventario autoinformado de la participación en conductas antisociales

Para empezar, se realizó una revisión en profundidad de los ítems que componen diferentes instrumentos de evaluación de conducta antisocial publicados hasta la actualidad. En concreto, se estudiaron los instrumentos mostrados en la Tabla 7.

Tabla 7

Instrumentos originales en los que se basó el estudio previo a la elaboración del instrumento propio

| Instrumento | Autoría | Fecha publicación | Muestra de validación (número / país de origen) |
|--|---|-------------------|---|
| Escala Infantil de Tendencias a la Acción. Subescala de agresividad (Children's Action Tendency Scale) | Deluty | 1979, 1984 | 46 / Estados Unidos |
| Escala de conducta antisocial (ASB) | Silva, Martorell, y Clemente | 1986 | 615 / España |
| Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas | Seisdedos | 1988 | 253 / España |
| Escala de autoinforme de comportamiento antisocial. (Self-Report Antisocial Behavior Scale, SRA) | Loeber, Stouthhammer-Loeber, VonKammen y Farrington | 1989 | 2573 / Estados Unidos |
| Cuestionario de Conducta Delictiva Autoinformada (Self-reported delinquency, SRD) | Furnham y Thompson | 1991 | 100 / Inglaterra |
| Delincuencia autoinformada (Self-reported delinquency) | Huizinga, Esbensen y Weiher | 1991 | 1530 / Estados Unidos |
| Cuestionario de conducta antisocial de Bergen (Bergen Questionnaire on Antisocial Behavior) | Bendixen y Olweus | 1999 | 2439 / Noruega |
| Cuestionario de Conducta Antisocial (CCA) | Luengo, Otero, Romero, Gómez-Fraguela y Tavares-Filho | 1999 | 293 / España |
| Inventario de Conductas Antisociales (ICA) | Bringas, Herrero, Cuesta y Rodríguez | 2006 | 433 / España |
| Escala de Conducta Antisocial Adolescente | Antolín | 2011 | 1198 / España |



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

Tras revisar los ítems de todos los instrumentos de evaluación mostrados en la Tabla 7, se pudo comprobar que, además de la amplia variedad en el contenido de los mismos, algunos ítems están obsoletos en la actualidad. Por ejemplo, esto sucede en el ítem “Robar cosas o dinero de máquinas tragaperras, teléfono público” del cuestionario de Seisdodos (1988) o “Ir a una película pornográfica” del cuestionario de Silva et al. (1986). En este sentido, se hizo un esfuerzo por seleccionar y adaptar aquellos ítems más coherentes con el momento sociocultural actual en nuestro contexto español. Tras este análisis general, se realizó la selección que se muestra a continuación para la elaboración de nuestro propio inventario, conformado finalmente por 13 ítems.

Del cuestionario de Bendixen y Olweus (1999) se seleccionaron y adaptaron los siguientes ítems:

1. No pagar por cosas como películas, billetes de autobús o tren, o comida.
2. Robar dinero u otras cosas a los miembros de tu familia.
3. Llevarse sin pagar cosas que valen menos de 20-25 euros de una tienda.
4. Destrozar o romper cosas a propósito como ventanas, bancos, contenedores de basura o buzones de correos. Este ítem fue modificado al cambiar la palabra “cabinas de teléfono” por “contenedores de basura” para así adaptarlo al momento sociocultural actual.
5. Tener una discusión violenta con un profesor o una profesora.
6. Romper sillas, mesas, escritorios u otras cosas de tu colegio o instituto a propósito.
7. Robar una cartera o un bolso mientras el propietario no está cerca.

De La Escala de Conducta Antisocial ASB (Silva, 1986) se seleccionó el siguiente ítem:

8. Tirar piedras a casas, coches o trenes.

Del instrumento de Seisdodos (1988), nos fijamos en los ítems “Llegar tarde al colegio o reunión” y “Llegar a propósito más tarde de lo permitido a casa, trabajo, obligación”. En esta línea, nos fijamos también en el ítem “Llegar tarde al colegio” de Silva et al. (1986) y el ítem “Llegar a propósito más tarde de lo permitido” de Bringas et al. (2006). A partir de estos tres instrumentos, proponemos los dos siguientes ítems:

9. Llegar a propósito más tarde de lo permitido al colegio.
10. Llegar a propósito más tarde de lo permitido a casa.

Se adaptaron los dos siguientes ítems de Antolín (2011) cambiando el tiempo verbal a infinitivo, quedando del siguiente modo:

11. Iniciar alguna pelea intencionalmente.
12. Insultar a alguien con intención de hacerle daño.

Por último, se incluyó el siguiente ítem de elaboración propia:

13. Colgar en internet o enviar vídeos o fotos de contenido sexual de personas conocidas.



Respecto a las opciones de respuesta usadas, se unificaron para todos los ítems del siguiente modo: (1) *nunca*, (2) *una vez* y (3) *dos o más veces*. Las puntuaciones de este inventario se han categorizado en participación o no participación en los comportamientos antisociales, es decir, aquellos que marcaban la opción (1) *nunca* formaban el grupo de no participación en la conducta, y los que marcaban la opción (2) *una vez* y la opción (3) *dos o más veces* formaban el grupo de participación en esta conducta. Por tanto, lo que se obtiene al sumar las puntuaciones de las conductas que conforman el inventario es la cantidad de comportamientos antisociales en los que han participado, no su frecuencia. Se ha categorizado de este modo debido al efecto techo que se obtendría en la opción de respuesta *dos veces o más*. Es decir, si se hubiese optado por la frecuencia de participación, los datos no serían un fiel reflejo de la realidad, al no poder diferenciar entre quienes participan dos veces en una determinada conducta y los que participan más de dos veces.

Por lo tanto, en la puntuación global de conducta antisocial de este inventario se puede obtener una puntuación máxima de 13, fruto de la participación en los trece comportamientos antisociales expuestos anteriormente. Tal y como se indicó en el apartado 2.3.2 de metodología, este inventario tiene un alfa de Cronbach de .77 en esta investigación.

Además, se evaluó el ajuste de los datos de la escala a una estructura unidimensional a partir de un Análisis Factorial Confirmatorio. Para ello, se utilizó el método de estimación *Diagonally Weighted Least Squares* (DWLS) basado en la matriz de correlaciones policóricas con el programa JASP. Los datos mostraron unos niveles adecuados de ajuste a la estructura propuesta, con los siguientes valores: CFI = .970, NNFI = .964, RMSEA = .032, IC90% (.030 - .033) y SRMR = .046. En la Figura 3 se muestran las cargas factoriales de cada ítem en el factor global.



Figura 3

Diagrama de cargas factoriales del inventario sobre participación de conducta antisocial



3.1.1.2 La creación de un inventario autoinformado por los y las adolescentes de la percepción de su entorno respecto a las conductas antisociales

Siguiendo la misma lógica de elaboración del anterior inventario, a continuación, se muestra el proceso de elaboración del inventario de percepción de los y las adolescentes sobre si su entorno considera o no los comportamientos del anterior inventario como antisociales. La expresión de la pregunta, los ítems y las opciones de respuestas se pueden consultar en el capítulo de metodología.

Al igual que con el inventario de participación en conducta antisocial, se utilizó el Análisis Factorial Confirmatorio para analizar el ajuste de los datos de la escala a una estructura unidimensional (ver Figura 4).



Figura 4

Diagrama de cargas factoriales del inventario sobre percepción de conducta antisocial



Utilizando el programa JASP se realizó el método *Diagonally Weighted Least Squares* (DWLS) basado en la matriz de correlaciones policóricas para analizar los índices de ajuste a un modelo con un único factor. Los datos mostraron buenos niveles de ajuste a la estructura propuesta: CFI = .994, NFI = .993, RMSEA = .018, IC90% (.016 - .020) y SRMR = .045.

Como la puntuación en esta escala de percepción es producto del sumatorio en las puntuaciones de todos los ítems, quienes obtienen mayor puntuación son los y las adolescentes que consideran que su entorno percibe más estas conductas como antisociales que quienes muestran una menor puntuación. El alfa de Cronbach del inventario es de .96.

En los siguientes apartados de los resultados de esta tesis doctoral, esta variable sobre percepción de la conducta antisocial será considerada como una variable más dentro del grupo de variables psicológicas. Por ello, será en el apartado 3.1.4, dedicado al análisis de la relación entre las variables psicológicas y la participación en conducta antisocial, donde se mostrará la correlación entre ambos inventarios.



3.1.2 La prevalencia de participación en comportamientos antisociales de los y las adolescentes en España

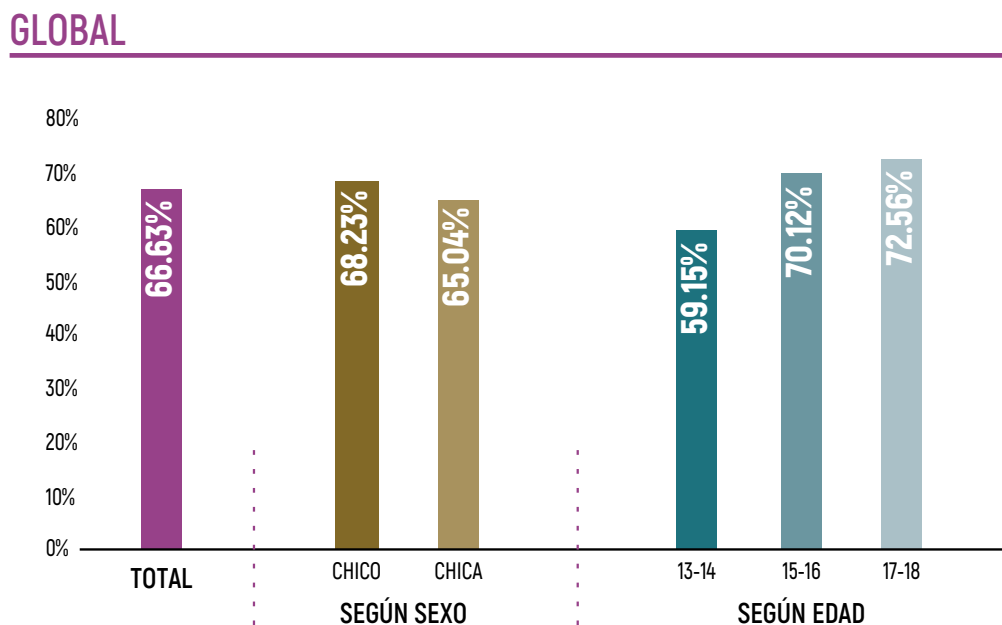
3.1.2.1 La media y la prevalencia global de conducta antisocial y sus diferencias en función del sexo y de la edad.

Para el análisis de la media y para identificar las diferencias según el sexo y de la edad, se ha recurrido a la prueba *U* de Mann-Whitney, en el caso de la variable sexo, y *H* de Kruskal-Wallis, en el caso de la edad. Se ha utilizado como prueba de tamaño de efecto la prueba *d* de Cohen, en el caso de la variable sexo, y la eta-cuadrado para la variable edad. Para analizar las diferencias en la prevalencia se utilizó Chi-Cuadrado (χ^2) como prueba de significación y, como pruebas de tamaño de efecto, se recurrió a *phi* para la variable sexo y a *V* de Cramer para la variable edad.

Si se atiende a las comparaciones de medias, mostradas en la primera línea de las tablas 8 y 9, se aprecia que los y las adolescentes de la muestra participan en 2 conductas antisociales como media (en concreto, 2.04), siendo el valor mínimo 0 y el valor máximo 13. Por otro lado, como se observa en la Figura 5, la prevalencia de participación en conductas antisociales es del 66.63%. Esto supone que dos tercios de la muestra participaron en, al menos, un comportamiento antisocial desde el comienzo del curso. No obstante, como se analiza más abajo, esta prevalencia global no es fácilmente interpretable teniendo en cuenta las claras diferencias en prevalencia entre unos tipos de conducta antisocial y otros.

Figura 5

Prevalencia de participación en conducta antisocial; en global, por sexo y por edad



En cuanto a las puntuaciones en función de sexo, se puede afirmar que no existen diferencias entre los chicos y las chicas, ya que, aunque ellos tienen una media superior de participación (2.24 en chicos frente a 1.84 en chicas, tal y como se muestra en la Tabla 8), los datos estadísticos no apoyan la afirmación de esta diferencia por no alcanzar un tamaño de efecto suficiente ($U = 4.25 \text{ e}+7$, $p < .001$, $d = 0.12$). En esta línea, como se muestra en la Figura 5, no se encuentran diferencias en la prevalencia de participación en chicos y chicas ($\chi^2_{(1, N=19106)} = 21.80$, $p < .001$, $\phi = -.034$).

Tabla 8

Media de conductas antisociales en las que participan (desviación tipo), significación estadística y tamaño de efecto en total y en función del sexo

| | Descriptivos | | | | | Estadísticos |
|-----------------------------|----------------|----------------|----------------|--------|--------|--|
| | Total | Chico | Chica | Mínimo | Máximo | |
| Global | 2.04 (2.34) | 2.24 (2.56) | 1.84 (2.09) | 0 | 13 | $U = 4.25 \text{ e}+7$, $p < .001$ $d = 0.12$ |
| Robo | 0.53 (0.83) | 0.56 (0.87) | 0.50 (0.79) | 0 | 4 | $U = 4.44 \text{ e}+7$, $p < .001$ $d = 0.05$ |
| Daño | 0.52 (0.74) | 0.57 (0.78) | 0.47 (0.70) | 0 | 3 | $U = 4.29 \text{ e}+7$, $p < .001$ $d = 0.11$ |
| Destrozo | 0.22 (0.59) | 0.32 (0.70) | 0.12 (0.43) | 0 | 3 | $U = 4.03 \text{ e}+7$, $p < .001$ $d = 0.21^*$ |
| Insumisión | 0.77 (0.93) | 0.80 (0.96) | 0.74 (0.90) | 0 | 3 | $U = 4.47 \text{ e}+7$, $p = .008$ $d = 0.04$ |
| No pagar por cosas | 0.24 (0.42) | 0.26 (0.44) | 0.22 (0.41) | 0 | 1 | $U = 4.39 \text{ e}+7$, $p < .001$ $d = 0.07$ |
| Robar a familia | 0.15 (0.36) | 0.14 (0.34) | 0.16 (0.37) | 0 | 1 | $U = 4.44 \text{ e}+7$, $p < .001$ $d = 0.05$ |
| No pagar (menos 20 euros) | 0.12 (0.33) | 0.14 (0.34) | 0.11 (0.31) | 0 | 1 | $U = 4.43 \text{ e}+7$, $p < .001$ $d = 0.05$ |
| Destrozar cosas a propósito | 0.08 (0.28) | 0.12 (0.33) | 0.05 (0.21) | 0 | 1 | $U = 4.21 \text{ e}+7$, $p < .001$ $d = 0.13$ |



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

| | Descriptivos | | | | | Estadísticos |
|--------------------------|----------------|----------------|----------------|--------|--------|---|
| | Total | Chico | Chica | Mínimo | Máximo | |
| Discusión con profesor | 0.14 (0.35) | 0.18 (0.38) | 0.11 (0.31) | 0 | 1 | $U = 4.25 e+7,$ $p < .001$ $d = 0.12$ |
| Romper cosas del colegio | 0.04 (0.20) | 0.06 (0.24) | 0.02 (0.14) | 0 | 1 | $U = 4.38 e+7,$ $p < .001$ $d = 0.07$ |
| Robar cartera o bolso | 0.02 (0.14) | 0.03 (0.17) | 0.01 (0.10) | 0 | 1 | $U = 4.48 e+7,$ $p < .001$ $d = 0.03$ |
| Tirar piedras | 0.09 (0.29) | 0.13 (0.34) | 0.06 (0.23) | 0 | 1 | $U = 4.22 e+7,$ $p < .001$ $d = 0.13$ |
| Llegar más tarde colegio | 0.25 (0.43) | 0.26 (0.44) | 0.25 (0.43) | 0 | 1 | $U = 4.53 e+7,$ $p = .257$ $d = 0.01$ |
| Llegar más tarde casa | 0.37 (0.48) | 0.36 (0.48) | 0.39 (0.49) | 0 | 1 | $U = 4.46 e+7,$ $p = .001$ $d = 0.04$ |
| Iniciar pelea | 0.16 (0.37) | 0.18 (0.38) | 0.14 (0.35) | 0 | 1 | $U = 4.40 e+7,$ $p < .001$ $d = 0.06$ |
| Insultar | 0.33 (0.47) | 0.36 (0.48) | 0.31 (0.46) | 0 | 1 | $U = 4.35 e+7,$ $p < .001$ $d = 0.08$ |
| Videos sexuales internet | 0.03 (0.17) | 0.04 (0.19) | 0.02 (0.14) | 0 | 1 | $U = 4.48 e+7,$ $p < .001$ $d = 0.03$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($d = 0.20 - 0.49$). **Tamaño de efecto medio ($d = 0.50 - 0.79$). ***Tamaño de efecto grande ($d \geq 0.80$).

Por el contrario, si existen diferencias en las medias del número de conductas antisociales en las que se participa en función del grupo de edad ($H = 407.33, p < .001, \eta^2 = .021$). Como se informa en la Tabla 9, la media de participación a los 13-14 años es de 1.65, asciende a 2.26 a los 15-16 años y a 2.29 a los 17-18 años. Igualmente, la figura 5 muestra diferencias en la prevalencia en función de la edad, observándose un aumento en la proporción de adolescentes que participan en algún comportamiento antisocial con la edad ($\chi^2_{(2, N = 19106)} = 295.49, p < .001, V = .124$).



Tabla 9

Media de conductas antisociales en las que participan (desviación tipo), significación estadística y tamaño de efecto en total y en función de la edad

| | Descriptivos | | | | | | Estadísticos |
|-----------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------|--------|--|
| | Total | 13-14 | 15-16 | 17-18 | Mínimo | Máximo | |
| Global | 2.04 (2.34) | 1.65 (2.16) | 2.26 (2.44) | 2.29 (2.38) | 0 | 13 | $H = 407.33,$ $p < .001$ $\eta^2 = .021^*$ |
| Robo | 0.53 (0.83) | 0.42 (0.75) | 0.58 (0.88) | 0.60 (0.86) | 0 | 4 | $H = 196.21,$ $p < .001$ $\eta^2 = .010^*$ |
| Daño | 0.52 (0.74) | 0.47 (0.71) | 0.57 (0.76) | 0.53 (0.74) | 0 | 3 | $H = 65.97,$ $p < .001$ $\eta^2 = .003$ |
| Destrozo | 0.22 (0.59) | 0.19 (0.54) | 0.25 (0.63) | 0.22 (0.59) | 0 | 3 | $H = 27.71,$ $p < .001$ $\eta^2 = .001$ |
| Insumisión | 0.77 (0.93) | 0.57 (0.83) | 0.86 (0.96) | 0.94 (0.98) | 0 | 3 | $H = 560.35,$ $p < .001$ $\eta^2 = .029^*$ |
| No pagar por cosas | 0.24 (0.42) | 0.17 (0.38) | 0.26 (0.44) | 0.29 (0.45) | 0 | 1 | $H = 254.42,$ $p < .001$ $\eta^2 = .013^*$ |
| Robar a familia | 0.15 (0.36) | 0.15 (0.36) | 0.16 (0.37) | 0.14 (0.34) | 0 | 1 | $H = 11.86,$ $p < .001$ $\eta^2 = .001$ |
| No pagar (menos 20 euros) | 0.12 (0.33) | 0.08 (0.28) | 0.14 (0.35) | 0.15 (0.35) | 0 | 1 | $H = 154.39,$ $p < .001$ $\eta^2 = .008$ |
| Destrozar cosas a propósito | 0.08 (0.28) | 0.07 (0.25) | 0.10 (0.30) | 0.09 (0.29) | 0 | 1 | $H = 40.89,$ $p < .001$ $\eta^2 = .002$ |
| Discusión con profesor | 0.14 (0.35) | 0.11 (0.31) | 0.17 (0.37) | 0.16 (0.37) | 0 | 1 | $H = 122.30,$ $p < .001$ $\eta^2 = .006$ |
| Romper cosas del colegio | 0.04 (0.20) | 0.03 (0.17) | 0.05 (0.21) | 0.04 (0.21) | 0 | 1 | $H = 26.63,$ $p < .001$ $\eta^2 = .001$ |
| Robar cartera o bolso | 0.02 (0.14) | 0.02 (0.12) | 0.02 (0.15) | 0.02 (0.15) | 0 | 1 | $H = 12.25,$ $p = .002$ $\eta^2 = .001$ |



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

| | Descriptivos | | | | | | Estadísticos |
|-----------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------|--------|---|
| | Total | 13-14 | 15-16 | 17-18 | Mínimo | Máximo | |
| Tirar piedras | 0.09 (0.29) | 0.09 (0.29) | 0.10 (0.31) | 0.08 (0.28) | 0 | 1 | $H = 16.31$, $p < .001$ $\eta^2 = .001$ |
| Llegar más tarde colegio | 0.25 (0.43) | 0.15 (0.36) | 0.28 (0.45) | 0.35 (0.48) | 0 | 1 | $H = 652.23$, $p < .001$ $\eta^2 = .034^*$ |
| Llegar más tarde casa | 0.37 (0.48) | 0.31 (0.46) | 0.41 (0.49) | 0.42 (0.49) | 0 | 1 | $H = 216.75$, $p < .001$ $\eta^2 = .011^*$ |
| Iniciar pelea | 0.16 (0.37) | 0.16 (0.36) | 0.17 (0.38) | 0.15 (0.36) | 0 | 1 | $H = 9.33$, $p = .009$ $\eta^2 = .000$ |
| Insultar | 0.33 (0.47) | 0.29 (0.45) | 0.37 (0.48) | 0.34 (0.47) | 0 | 1 | $H = 89.70$, $p < .001$ $\eta^2 = .005$ |
| Videos sexuales internet | 0.03 (0.17) | 0.02 (0.14) | 0.03 (0.17) | 0.04 (0.19) | 0 | 1 | $H = 32.24$, $p < .001$ $\eta^2 = .002$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($\eta^2 = .010 - .059$). **Tamaño de efecto medio ($\eta^2 = .060 - .139$). ***Tamaño de efecto grande ($\eta^2 \geq .140$).

3.1.2.2 La media y la prevalencia de conducta antisocial en función del resultado de la conducta antisocial y sus discrepancias en función del sexo y de la edad

Al igual que en el apartado anterior, se ha recurrido a la prueba U de Mann-Whitney, en el caso de la variable sexo, y H de Kruskal-Wallis, en el caso de la edad, para el análisis de las medias. Además, se ha utilizado como prueba de tamaño de efecto la d de Cohen, en el caso de la variable sexo, y la eta-cuadrado, para la variable edad. Para analizar las diferencias en la prevalencia se utilizó Chi-Cuadrado (χ^2) como prueba de significación y, como pruebas de tamaño de efecto, phi y V de Cramer. En este apartado, se ha calculado la media de participación en los ítems de las cuatro categorías resultantes de la clasificación realizada en función del resultado de la conducta antisocial: robo (ítems 1, 2, 3 y 7), daño a otras personas (ítems 11, 12 y 13), destrozo (ítem 4, 6 y 8) e insumisión a la autoridad (ítems 5, 9 y 10). De esta manera, por ejemplo, una puntuación de 0.53 significa que los chicos y chicas han participado, de media, en 0.53 ítems de los 4 que componen la categoría de robo. Además, para mantener la sincronía con el apartado anterior, después de analizar la comparación de medias presentadas en las Tablas 8 y 9, se incluirá posteriormente un análisis de las prevalencias de las conductas, mostrando el total de la categoría, las diferencias por sexo y las diferencias por edad en cada una de las respectivas figuras.



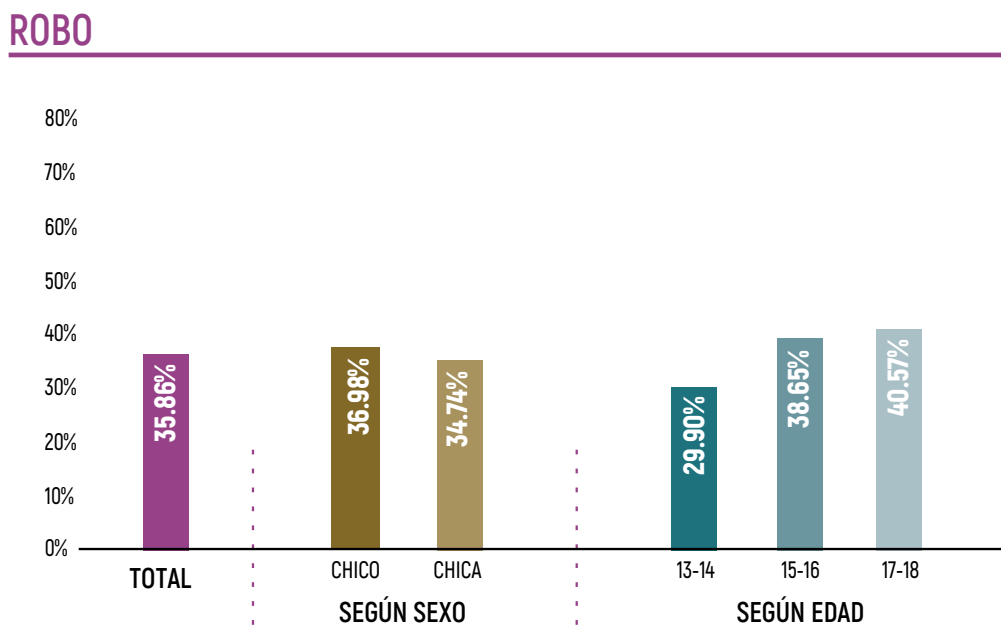
3.1.2.2.1 Robo

Según los datos de la Tabla 8, los chicos y chicas participan de media en 0.53 conductas de robo, siendo el valor mínimo de esta comparación de medias 0 y el valor máximo 4, ya que se trata de una categoría conformada por los ítems 1, 2, 3 y 7. En esta categoría no son destacables las diferencias de medias en función del sexo, al no alcanzar un tamaño de efecto apreciable ($d = 0.05$). Sin embargo, si se atiende a los resultados por edad, la Tabla 9 muestra que existe un aumento progresivo de la media de participación con la edad y estas diferencias son significativas y con tamaño de efecto bajo ($H = 196.21, p < .001, \eta^2 = .010$). Es destacable que el principal incremento se produce entre a los 13-14 años, que parte de una media de 0.42, y los 15-16, cuya media asciende a 0.58. La diferencia entre los 15-16 años y los 17-18 años solo es de 0.02 puntos.

Como se puede observar en la Figura 6, un 35.86% de los chicos y chicas han participado en conductas relacionadas con el robo desde el comienzo de curso. Al igual que con las medias, no se aprecian diferencias en la prevalencia de participación en chicos (36.98%) y chicas (34.74%) y, aunque las diferencias son significativas, no alcanzan un tamaño de efecto apreciable ($\chi^2_{(1, N = 19106)} = 10.40, p = .001, phi = -.023$). Si bien se observa un aumento de la prevalencia con la edad entre los dos primeros grupos de edad, los datos estadísticos descartan la existencia de diferencias en todos los grupos de edad al no alcanzar un tamaño de efecto apreciable ($\chi^2_{(2, N = 19106)} = 181.34, p < .001, V = .097$).

Figura 6

Prevalencia de participación en conductas de robo; en global, por sexo y por edad



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

3.1.2.2.2 Daño a otras personas

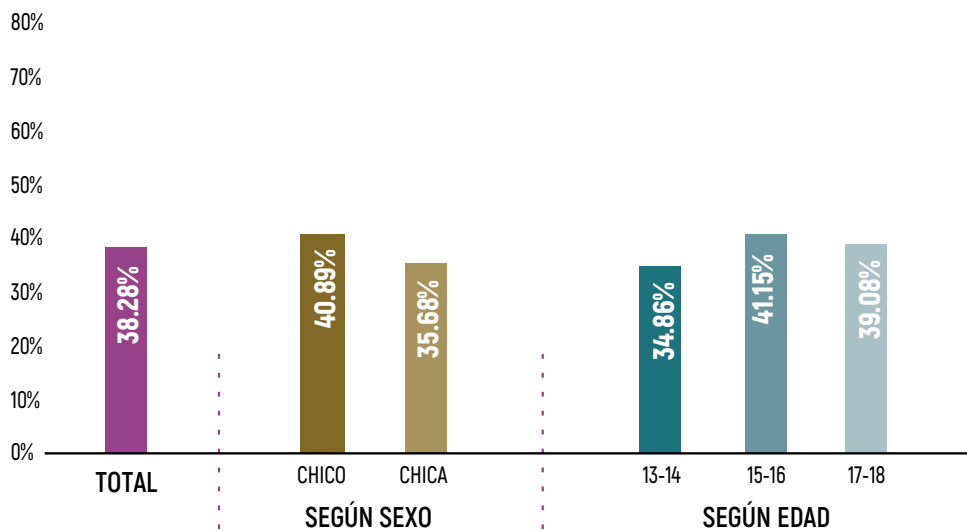
En general, los chicos y chicas participan en 0.52 conductas de daño, siendo el valor mínimo de esta comparación de medias 0 y el valor máximo 3, ya que se trata de una categoría conformada por los ítems 11, 12 y 13. Aunque la diferencia de medias es algo mayor en los chicos (0.57) que en las chicas (0.47), los estadísticos no tienen un tamaño de efecto que permita confirmar este contraste ($U = 4.29 \text{ e}+7$, $p < .001$, $d = 0.11$). Al analizar los datos en función del grupo de edad, tampoco se encuentran diferencias ($H = 65.97$, $p < .001$, $\eta^2 = .003$).

En cuanto a las prevalencias, mostradas en la Figura 7, el 38.28% de los chicos y chicas de la muestra han participado en comportamientos de daño a otros. Aunque el porcentaje de chicos que ha participado en al menos una conducta antisocial relacionada con el daño es superior al de las chicas (40.89% frente a 35.68%), estas diferencias no alcanzan un tamaño de efecto apreciable que permita afirmar la existencia de discrepancias en función del sexo ($\chi^2_{(1, N=19106)} = 54.91$, $p < .001$, $\phi = -.054$). Algo similar ocurre con la edad, ya que los estadísticos demuestran que, a pesar de que las diferencias son significativas, el tamaño de efecto no alcanza el valor necesario para afirmar la existencia de diferencias ($\chi^2_{(2, N=19106)} = 61.47$, $p < .001$, $V = .057$).

Figura 7

Prevalencia de participación en conductas de daño a otras personas; en global, por sexo y por edad

DAÑO A OTRAS PERSONAS



3.1.2.2.3 Destrozo

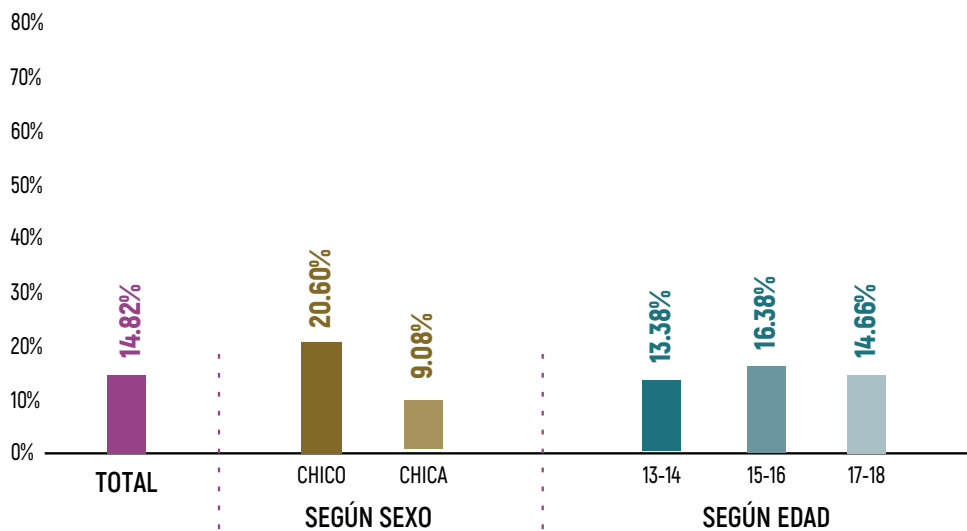
En la categoría de destrozo, los chicos y chicas participan de media en 0.22 conductas, siendo el valor mínimo 0 y el valor máximo 3, ya que se trata de una categoría conformada por los ítems 4, 6 y 8. Al analizar las medias de chicos y chicas, se aprecia que los chicos participan en más comportamientos de esta categoría (0.32) que las chicas (0.12), y estas diferencias son significativas y con un tamaño de efecto bajo ($U = 4.03 e+7$, $p < .001$, $d = 0.21$). Sin embargo, al analizar las diferencias de medias en función de la edad, el tamaño de efecto no es apreciable ($\eta^2 = .001$), por lo que no se puede afirmar que existan diferencias entre los distintos grupos.

Como se observa en la Figura 8, la prevalencia de participación en la categoría de destrozo es del 14.82%. Al contrario de lo que ocurre en las categorías anteriores, en los comportamientos relacionados con el destrozo se observan diferencias estadísticamente significativas y con tamaño de efecto bajo ($\chi^2_{(1, N=19106)} = 502.09$, $p = .001$, $phi = -.162$) en la prevalencia de participación en chicos (20.60%) y en chicas (9.08%). Sin embargo, estas diferencias no se aprecian en función de la edad por no alcanzar, de nuevo, un tamaño de efecto apreciable ($\chi^2_{(2, N=19106)} = 25.55$, $p < .001$, $V = .037$).

Figura 8

Prevalencia de participación en conductas de destrozo; en global, por sexo y por edad

DESTROZO



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

3.1.2.2.4 Insumisión a la autoridad

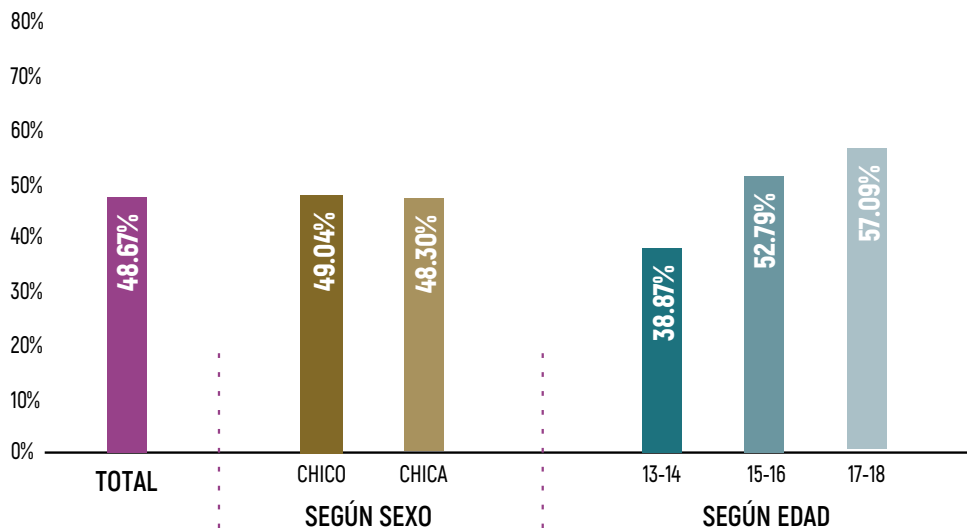
Los chicos y chicas participan en una media de 0.77 conductas de esta categoría, siendo el valor mínimo de esta comparación 0 y el valor máximo 3, ya que se trata de una categoría conformada por los ítems 5, 9 y 10. Si se examinan los datos por sexo, no se aprecian diferencias entre chicos y chicas ($U = 4.47$ e+7, $p = .008$, $d = 0.04$). Por el contrario, existen diferencias en las medias en los distintos grupos de edad analizados, observándose un aumento paulatino con la edad. Estas diferencias son significativas y tienen un tamaño de efecto bajo ($H = 560.35$, $p < .001$, $\eta^2 = .029$).

Como se puede apreciar en la Figura 9, un 48.67% de los chicos y chicas de la muestra han participado en conductas relacionadas con la insumisión desde el comienzo del curso académico. Como se muestra en la figura, estos datos son muy similares en chicos (49.04%) y chicas (48.30%), por lo que los análisis estadísticos descartan la existencia de diferencias ($\chi^2_{(1, N=19106)} = 1.04$, $p = .308$, $phi = -.007$). También se observa que el 52.79% de los chicos y chicas de 15-16 años y el 57.09% de los chicos y chicas de 17-18 años, han participado en conductas relacionadas con la insumisión, lo cual supone un aumento de más de 10 puntos porcentuales respecto a los chicos y chicas de 13-14 años (38.87%). Las diferencias entre los tres grupos de edad son significativas y con tamaño de efecto bajo ($\chi^2_{(2, N=19106)} = 460.52$, $p < .001$, $V = .155$).

Figura 9

Prevalencia de participación en conductas de insumisión a la autoridad; en global, por sexo y por edad

INSUMISIÓN A LA AUTORIDAD



3.1.2.2.5 Resumen

- La categoría de insumisión a la autoridad es la que tiene una mayor prevalencia, en concreto, un 48.67% de la muestra ha participado en comportamientos de insumisión. Esta misma categoría es la que tiene una mayor media de participación (0.77) al compararla con el resto de las categorías establecidas. En el polo opuesto se encuentra la categoría de destrozo, con una media de 0.22 y una prevalencia del 14.82%.
- Si se atiende a los resultados por sexo, se observa que solo existen diferencias estadísticamente significativas y con tamaño de efecto apreciable entre chicos y chicas en la categoría de destrozo, siendo ellos los que más participan en este tipo de conductas. Algo similar ocurre con los datos de prevalencia, solo se encuentran diferencias significativas y con tamaño de efecto apreciable en las diferencias en el porcentaje de chicos que han participado en comportamientos relacionados con el destrozo, más del doble en ellos en comparación a ellas.
- Respecto a las diferencias por edad, son destacables los datos de la categoría de robo y de insumisión a la autoridad. En ambas categorías las diferencias, estadísticamente significativas y con tamaño de efecto bajo, reflejan un aumento de la media entre los tres grupos de edad, especialmente entre los chicos y chicas de 13-14 años y los de 15-16. Tendencias parecidas se encuentran con los datos de prevalencia, si bien es cierto que el tamaño de efecto, aunque es muy cercano al valor apreciable ($V = .097$), no alcanza la potencia suficiente en el caso de los comportamientos de robo.

3.1.2.3 La media y la prevalencia de cada uno de los ítems que componen la escala de participación en conducta antisocial y sus variaciones en función del sexo y la edad.

Al igual que en los apartados anteriores, se ha recurrido a la prueba U de Mann-Whitney, en el caso de la variable sexo, y H de Kruskal-Wallis, en el caso de la edad, para comparar las medias aritméticas. Como prueba de tamaño de efecto se recurrió a la prueba d de Cohen en el caso de la variable sexo y la eta-cuadrado para la variable edad. Para cada uno de los ítems que se describen a continuación, estos datos se pueden consultar en las Tablas 8 y 9.

Respecto a la prevalencia, se mostrará una figura para cada uno de los ítems de la escala. En este caso, se ha categorizado cada ítem en función de la participación-no participación en los mismos, por lo que la puntuación mínima es 0 y la máxima es 1. Por este motivo, esta información se traduce a las prevalencias de participación multiplicando por 100 la media de participación en cada una de las conductas. Hay que aclarar que, debido a las posiciones de los decimales, la media y la prevalencia de cada conducta puede sufrir ligeras modificaciones.



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

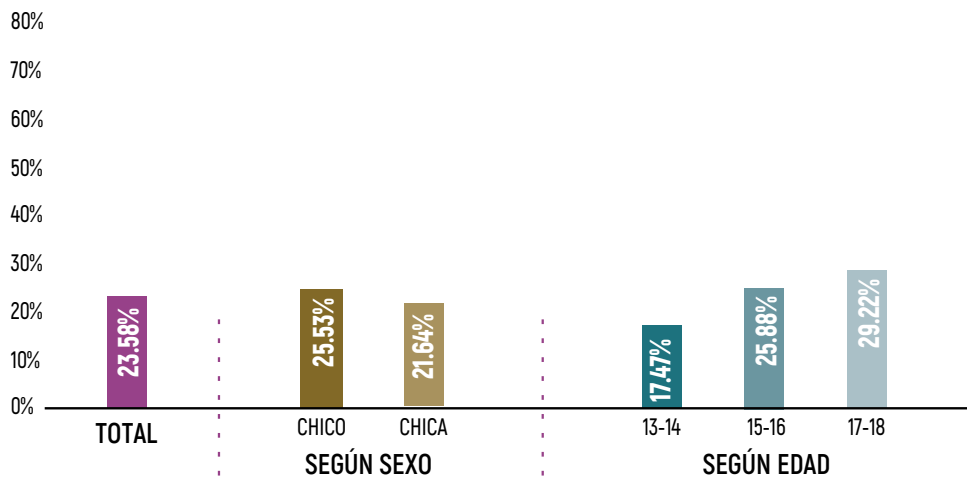
3.1.2.3.1 No pagar por cosas como películas, billetes de autobús o tren, o comida

Como se puede observar en las tablas de comparación de medias, la media de participación en la conducta de no pagar por cosas es de 0.24. Si se atiende a las diferencias en función del sexo, se observa que, mientras que los chicos tienen una puntuación media de 0.26, las chicas tienen una puntuación de 0.22. Estas discrepancias, a pesar de ser estadísticamente significativas ($p < .001$), no alcanzan un tamaño de efecto que permita aceptar la existencia de diferencias. En cuanto a los cambios en función de la edad, en la Figura 10 se puede observar el aumento paulatino de la participación en la conducta de no pagar por cosas. Los valores medios aumentan desde 0.17 a los 12-14 años, a 0.26 a los 15-16 años y a 0.29 a los 17-18 (ver Tabla 9). Este aumento con la edad es significativo y alcanza un tamaño de efecto bajo ($H = 254.42$, $p < .001$, $\eta^2 = .013$).

Figura 10

Prevalencia de participación en no pagar por cosas; en global, por sexo y por edad

NO PAGAR POR LAS COSAS



Nota. Los estadísticos de los contrastes son los obtenidos en las tablas 8 y 9.



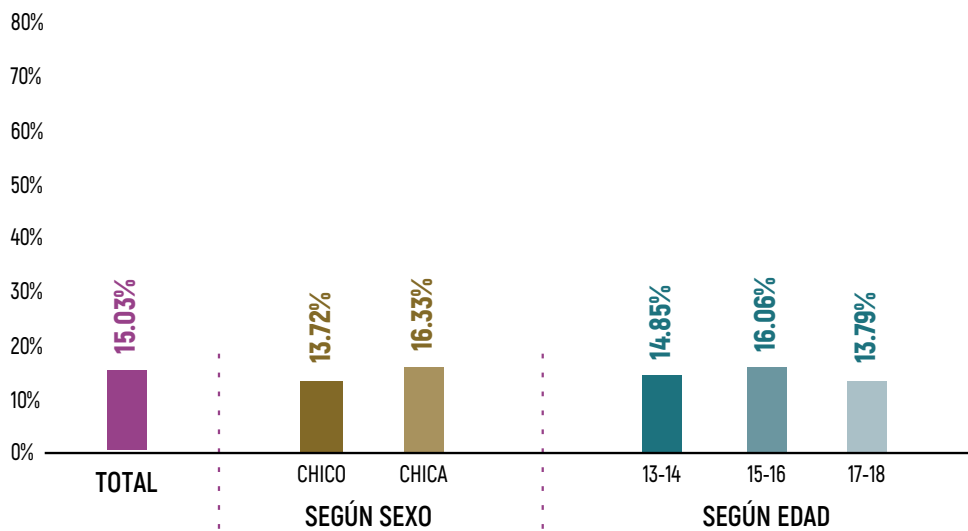
3.1.2.3.2 Robar dinero u otras cosas a los miembros de su familia

La media de la conducta de robar a la familia es de 0.15. En este caso, como se muestra en la Tabla 8, el contraste de medias entre chicos (0.14) y chicas (0.16) no alcanza un valor de tamaño de efecto apreciable en función del sexo ($U = 4.44 e+7$, $p < .001$, $d = 0.05$). Algo similar ocurre con las distintas puntuaciones en función de la edad ($H = 11.86$, $p < .001$, $\eta^2 = .001$), que también se aprecia visualmente en la Figura 11.

Figura 11

Prevalencia de participación en robo a familia; en global, por sexo y por edad

ROBAR A FAMILIA



Nota. Los estadísticos de los contrastes son los obtenidos en las tablas 8 y 9.



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

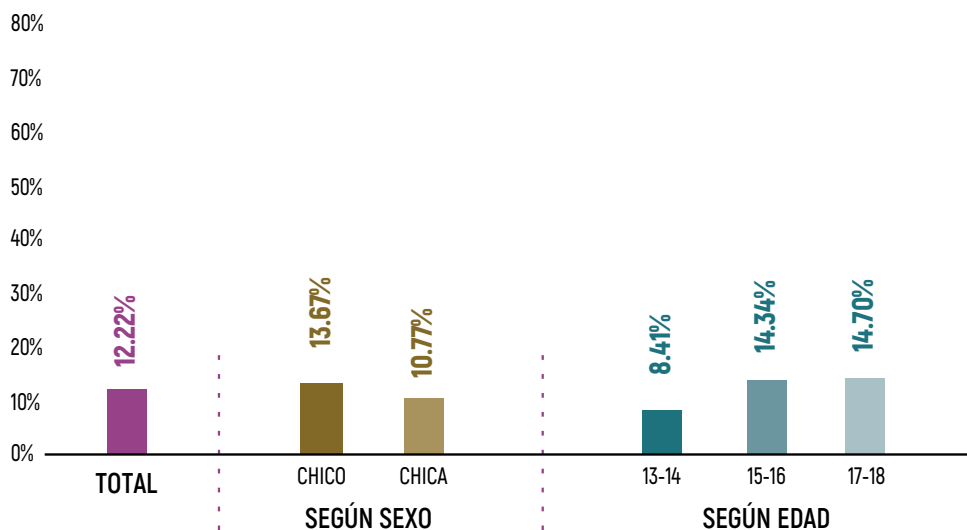
3.1.2.3.3 Llevarse sin pagar cosas que valen menos de 20-25 euros de una tienda

La conducta de no pagar por cosas con un valor menor a 20-25 euros tiene una media de 0.12. Aunque esta conducta parece ser más prevalente en chicos (13.67%) que en chicas (10.77%) (ver Figura 12), la información estadística no permite aceptar estas diferencias debido a que el tamaño de la d de Cohen es menor a 0.20 ($d = 0.05$). A pesar de que los chicos y chicas de 15-16 y 17-18 tienen una puntuación media mayor que los de 13-14 años, como se observa en Tabla 9, en esta conducta tampoco se observan diferencias con la edad ($H = 154.39, p < .001, \eta^2 = .008$).

Figura 12

Prevalencia de participación en llevarse sin pagar cosas que valen menos de 20-25 euros; en global, por sexo y por edad

NO PAGAR POR COSAS QUE VALEN MENOS DE 20-25 EUROS



Nota. Los estadísticos de los contrastes son los obtenidos en las tablas 8 y 9.



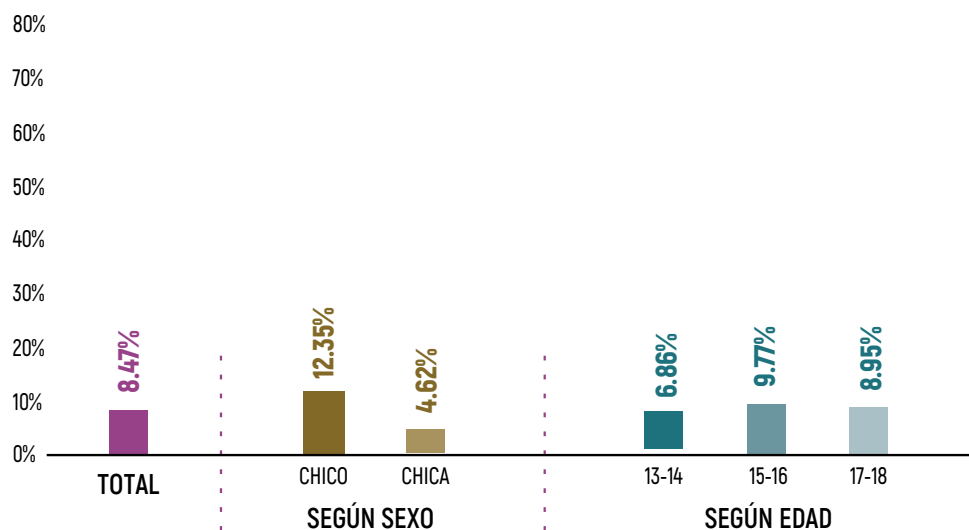
3.1.2.3.4 Destrozar o romper cosas a propósito como ventanas, bancos, contenedores de basura o buzones de correos

La puntuación media de participación en la conducta de destrozar o romper cosas a propósito es de 0.08. Como se aprecia en la Tabla 8, a pesar de que la prevalencia de participación en este comportamiento es más del doble en los chicos (12.35%) que en las chicas (4.62%) (ver Figura 13), los datos estadísticos muestran que el tamaño de efecto de esta diferencia no es apreciable ($d = 0.13$). Del mismo modo, tampoco se alcanza un tamaño de efecto que permita aceptar las diferencias apreciables en las medias en función de la edad ($H = 40.89$, $p < .001$, $\eta^2 = .002$).

Figura 13

Prevalencia de participación en destrozar o romper cosas a propósito; en global, por sexo y por edad

DESTROZAR O ROMPER COSAS A PROPÓSITO



Nota. Los estadísticos de los contrastes son los obtenidos en las tablas 8 y 9.



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

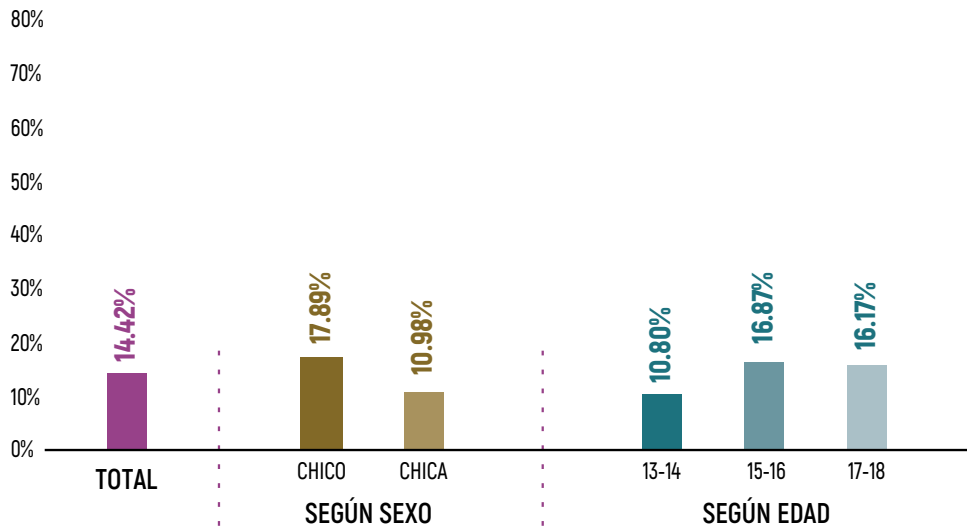
3.1.2.3.5 Tener una discusión violenta con algún profesor o alguna profesora

La participación media en la conducta relacionada con la discusión con un profesor o profesora es de 0.14 (ver prevalencia en Figura 14). De nuevo, los análisis estadísticos ($U = 4.25 \text{ e}+7$, $p < .001$, $d = 0.12$) no permiten establecer diferencias entre la participación de los chicos (0.18) y la de las chicas (0.11) (ver Tabla 8). Como se aprecia en la Tabla 8, se encuentran resultados similares en los datos al analizar las medias por edad ($H = 122.30$, $p < .001$, $\eta^2 = .006$).

Figura 14

Prevalencia de participación en discusión violenta con profesorado; en global, por sexo y por edad

DISCUSIÓN VIOLENTA CON PROFESORADO



Nota. Los estadísticos de los contrastes son los obtenidos en las tablas 8 y 9.



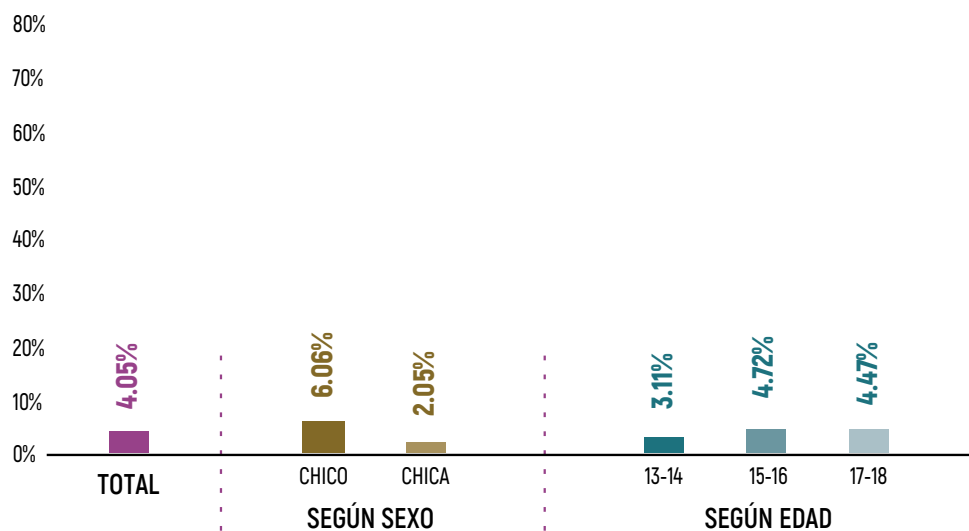
3.1.2.3.6 Romper sillas, mesas, escritorios u otras cosas de tu colegio o instituto a propósito

Respecto a la conducta relacionada con romper objetos pertenecientes al colegio o instituto, se calcula que solo el 4.05% de los chicos y chicas participan en este comportamiento (ver Figura 15). Este dato, significa que, de media, los chicos y chicas participan en 0.04 conductas relacionadas con romper cosas del colegio. Como se señala en la Tabla 8, aunque la participación de los chicos (0.06) triplica a la de las chicas (0.02), no se alcanza un tamaño de efecto que permita aceptar la existencia de diferencias ($U = 4.38 e+7, p < .001, d = 0.07$). Los datos que muestran los resultados por edad son muy similares (0.03 a los 13-14 años, 0.05 a los 15-16 y 0.04 a los 17-18) y, en consonancia, los estadísticos confirman la inexistencia de diferencias ($H = 26.63, p < .001, \eta^2 = .001$).

Figura 15

Prevalencia de participación en romper cosas del colegio o instituto a propósito; en global, por sexo y por edad

ROMPER COSAS DEL COLEGIO O INSTITUTO



Nota. Los estadísticos de los contrastes son los obtenidos en las tablas 8 y 9.



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

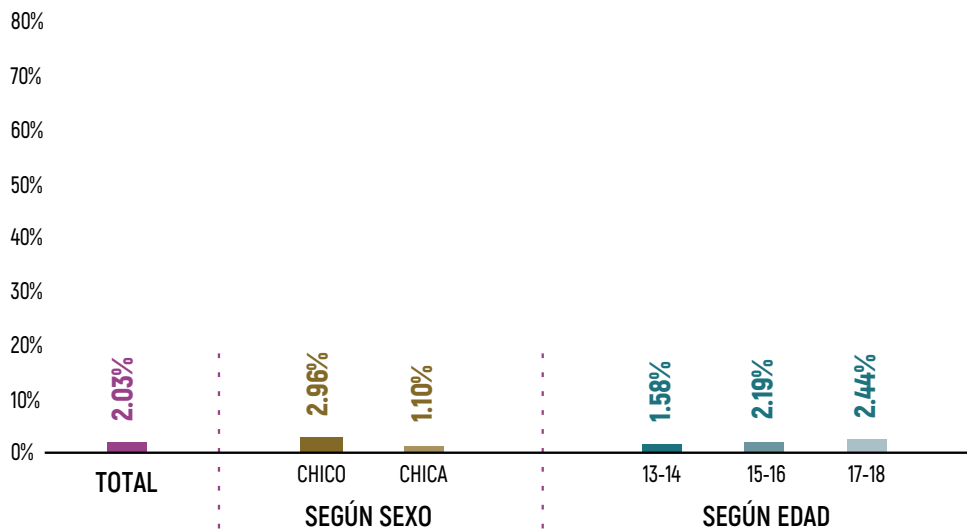
3.1.2.3.7 Robar una cartera o un bolso mientras el propietario o propietaria no está cerca

La media de participación de esta conducta es la más baja de los comportamientos que componen la puntuación global de conducta antisocial (0.02), que corresponde con una prevalencia de 2.03% como se muestra en la Figura 16. En cuanto a las diferencias por sexo, los chicos obtienen de media un 0.03, mientras que las chicas participan en 0.01; sin embargo, estas discrepancias no son destacables si se atiende a la información estadística ($U = 4.48 \text{ e}+7$, $p < .001$, $d = 0.03$). Como muestra la Tabla 9, los valores medios son iguales en los tres grupos de edad por lo que los estadísticos apoyan la ausencia de diferencias ($H = 12.25$, $p = .002$, $\eta^2 = .001$).

Figura 16

Prevalencia de participación en robar cartera o bolso cuando el propietario no está cerca; en global, por sexo y por edad

ROBAR CARTERA O BOLSO



Nota. Los estadísticos de los contrastes son los obtenidos en las tablas 8 y 9.



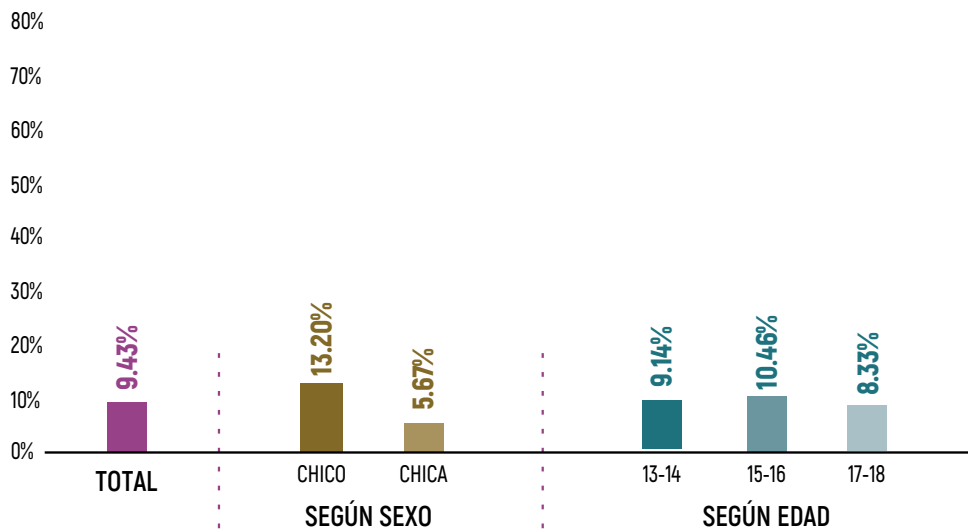
3.1.2.3.8 Tirar piedras a casas, coches o trenes

En el caso de la conducta de tirar piedras, la prevalencia de participación es de 9.43% (ver Figura 17), dato calculado a partir de la media que aparece en la Tabla 8, con una desviación típica de 0.29. Aunque, de nuevo, la puntuación de los chicos (0.13) es mayor a la de las chicas (0.06), los análisis estadísticos no apoyan esta diferencia ($U = 4.22 \text{ e}+7$, $p < .001$, $d = 0.13$). En cuanto a las diferencias por edad (ver Tabla 9), los datos muestran puntuaciones muy similares, rondando los 0.09, y la información estadística confirma la semejanza entre las mismas ($H = 16.31$, $p < .001$, $\eta^2 = .001$).

Figura 17

Prevalencia de participación en tirar piedras a casas, coches o trenes; en global, por sexo y por edad

TIRAR PIEDRAS



Nota. Los estadísticos de los contrastes son los obtenidos en las tablas 8 y 9.



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

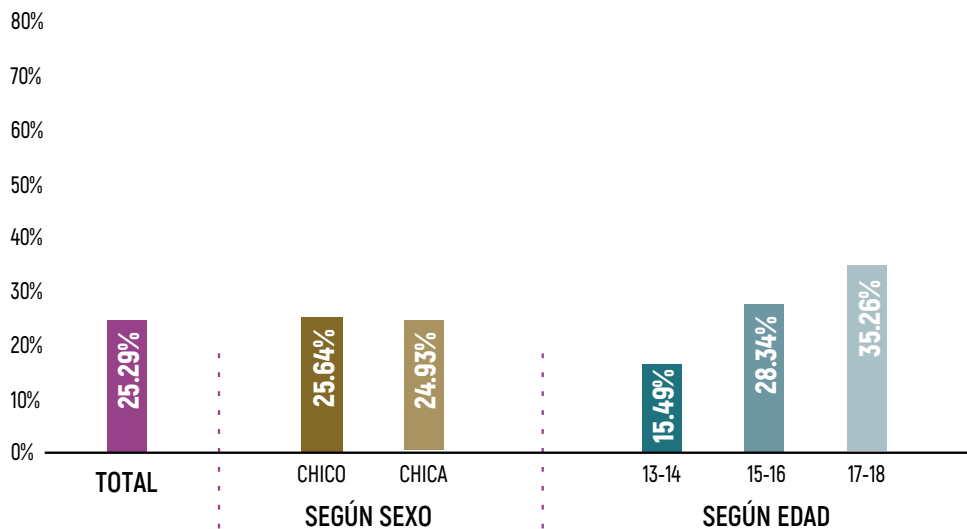
3.1.2.3.9 Llegar a propósito más tarde de lo permitido al colegio o instituto

La prevalencia de participación en este comportamiento es del 25.29% (ver Figura 18). Como se aprecia en la Tabla 8, la puntuación media de participación es muy parecida entre chicos (0.26) y chicas (0.25), por lo que esta diferencia no alcanza la significación estadística ($p = .257$) y el tamaño de efecto no es apreciable ($d = 0.01$). Sin embargo, al analizar la puntuación media en los distintos grupos de edad, en la Tabla 9 se observa un aumento paulatino desde los 13-14 años (0.15) hasta los 17-18 (0.35), pasando por una puntuación intermedia a los 15-16 años (0.28). Estas diferencias están apoyadas por los datos estadísticos ($H = 652.23$, $p < .001$, $\eta^2 = .034$).

Figura 18

Prevalencia de participación en llegar a propósito más tarde a colegio o instituto; en global, por sexo y por edad

LLEGAR MÁS TARDE A COLEGIO O INSTITUTO



Nota. Los estadísticos de los contrastes son los obtenidos en las tablas 8 y 9.



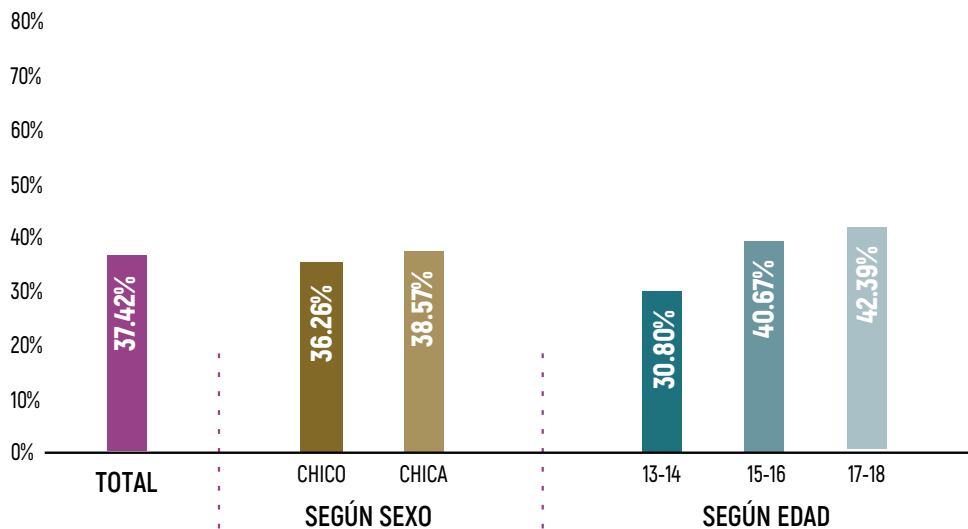
3.1.2.3.10 Llegar a propósito más tarde de lo permitido a casa

Como se observa en la Figura 19, un 37.42% de los chicos y chicas han llegado tarde a casa durante el último curso académico. Se trata de la conducta con mayor prevalencia de todas las que conforman la puntuación global de conducta antisocial. Aunque la Tabla 8 muestra que no existen diferencias entre chicos (0.36) y chicas (0.39) debido al bajo tamaño de efecto ($d = 0.04$), los datos mostrados en la Tabla 9 sí muestran que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) y con un tamaño de efecto bajo ($\eta^2 = .011$) entre los grupos de edad. Es llamativo el aumento en la media de participación en este comportamiento entre los 13-14 años (0.31) y los 15-16 y 17-18 años (0.41 y 0.42 respectivamente).

Figura 19

Prevalencia de participación en llegar a propósito más tarde a casa; en global, por sexo y por edad

LLEGAR MÁS TARDE A CASA



Nota. Los estadísticos de los contrastes son los obtenidos en las tablas 8 y 9.



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

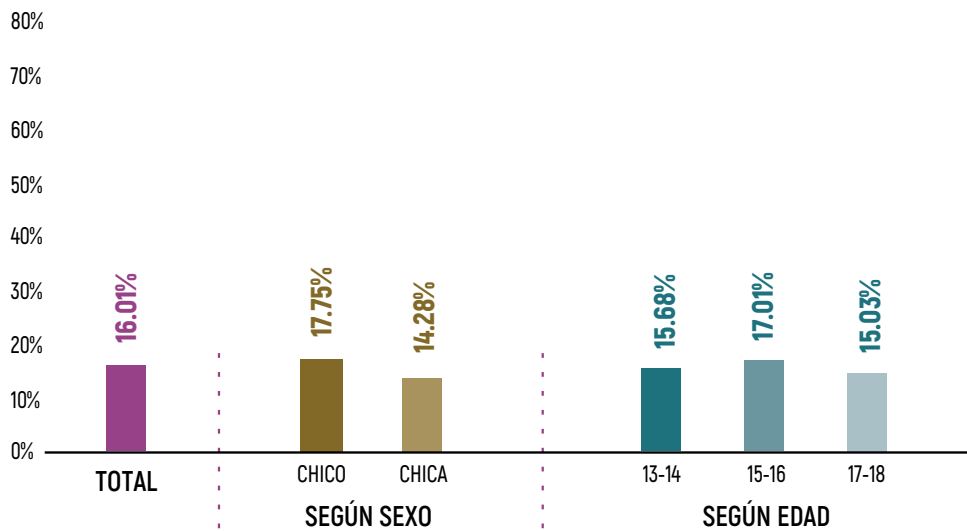
3.1.2.3.11 Iniciar alguna pelea intencionalmente

Los chicos y chicas participan un 0.16 de media en la conducta de iniciar una pelea intencionalmente o, lo que es lo mismo, un 16.01% de los chicos y chicas han iniciado una pelea intencionalmente en el último curso académico (ver Figura 20). En este comportamiento no se han encontrado diferencias con el tamaño de efecto apreciable ($d = 0.06$) entre la puntuación de los chicos (0.18) y la de las chicas (0.14), ver Tabla 8. Resultados similares ($\eta^2 = .000$) se encuentran en la Tabla 9 con las puntuaciones medias en los distintos grupos de edad (0.16 a los 13-14 años, 0.17 a los 15-16 años y 0.15 a los 17-18 años).

Figura 20

Prevalencia de participación en iniciar pelea intencionalmente; en global, por sexo y por edad

INICIAR PELEA



Nota. Los estadísticos de los contrastes son los obtenidos en las tablas 8 y 9.

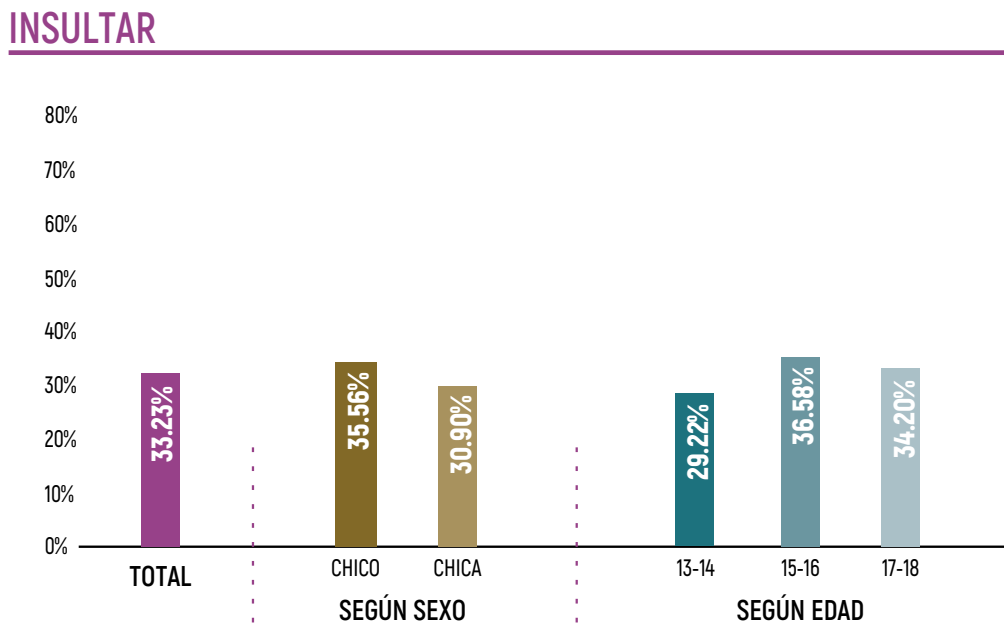


3.1.2.3.12 Insultar a alguien con intención de hacerle daño

La conducta de insultar es la segunda conducta con mayor prevalencia de las que componen la puntuación global de conducta antisocial, un 33.23% de los chicos y chicas de la muestra han insultado a otro u otra con la intención de hacerle daño (ver Figura 21). En este comportamiento tampoco se aprecian diferencias entre chicos (0.36) y chicas (0.31), ya que, como se aprecia en la Tabla 8, el tamaño de la d de Cohen no es apreciable (0.08). Estas conclusiones son extensibles a las diferencias por edad (ver Tabla 9), puesto que los estadísticos muestran la similitud de los datos en todas las edades estudiadas ($H = 89.70$, $p < .001$, $\eta^2 = .005$).

Figura 21

Prevalencia de participación en insultar con la intención de hacer daño; en global, por sexo y por edad



Nota. Los estadísticos de los contrastes son los obtenidos en las tablas 8 y 9.



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

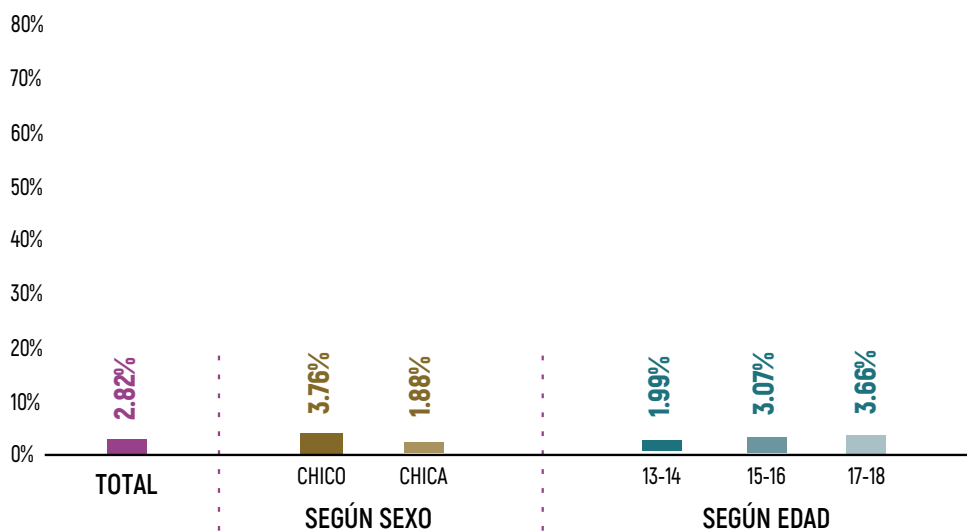
3.1.2.3.13 Colgar en internet o enviar vídeos o fotos de contenido sexual de personas conocidas

La prevalencia de participación en la conducta de colgar videos sexuales de personas conocidas en internet es de 2.82% tal y como se puede apreciar en la Figura 22. Este dato se calcula a partir de la media que aparece en la Tabla 8. Aunque los chicos participan el doble en este comportamiento (0.04) que las chicas (0.02), el tamaño de efecto de esta diferencia no es apreciable ($d = 0.03$). Como se muestra en la Tabla 9, la media de participación en este comportamiento aumenta solo ligeramente con la edad (0.02 a los 13-14 años, 0.03 a los 15-16 años y 0.04 a los 17-18 años). De hecho, estas diferencias tampoco alcanzan un tamaño de efecto que permita confirmar que este incremento sea estadísticamente significativo ($\eta^2 = .002$).

Figura 22

Prevalencia de participación en colgar vídeos o fotos sexuales de persona conocidas en internet; en global, por sexo y por edad

VÍDEOS O FOTOS SEXUALES EN INTERNET



Nota. Los estadísticos de los contrastes son los obtenidos en las tablas 8 y 9.



3.1.2.3.14 Resumen

- La conducta de llegar más tarde a casa es la que tiene mayor prevalencia (37.42%) de todas las conductas que componen la escala global de conducta antisocial. En el extremo contrario, es decir, las conductas con menor prevalencia, son las relacionadas con robar una cartera o bolso a alguien cuando no está cerca, con una prevalencia de 2.03%, y colgar vídeos o fotos de contenido sexual de personas conocidas en internet, con una prevalencia de 2.82%.
- En el análisis de las discrepancias en función del sexo, se encuentra que, aunque en la mayoría de los comportamientos existen diferencias significativas ($p < .001$), estos contrastes no alcanzan un tamaño de efecto apreciable ($d \geq 0.20$). La única conducta en la que no se alcanza la significatividad es la conducta de llegar más tarde al colegio o instituto ($p = .257$).
- En cuanto al análisis por edad, los resultados muestran que, en general, no existen diferencias entre los diferentes grupos analizados (13-14 años, 15-16 años y 17-18 años). Sin embargo, en tres de las conductas analizadas sí se aprecian diferencias significativas ($p < .001$) y con tamaño de efecto apreciable ($\eta^2 \geq .010$). Esto sucede en el caso de la conducta de no pagar por cosas, de llegar más tarde a propósito al colegio o instituto y de llegar más tarde a casa. Como se puede observar en las figuras mostradas en este apartado, en estas tres conductas antisociales la media de participación aumenta con la edad.

3.1.3 La relación entre las variables socioeconómicas y la participación en conducta antisocial de los y las adolescentes en España

Para analizar la relación entre las variables socioeconómicas y la participación en conducta antisocial se utiliza la correlación Spearman. Además, se usa el test estadístico Z de Fisher y la q de Cohen para examinar la diferencia entre las correlaciones en función del sexo y la edad.



3.1.3.1 La relación entre la capacidad adquisitiva familiar y la puntuación global de participación en conducta antisocial, teniendo en cuenta las diferencias por sexo y edad.

Como se puede observar en la Tabla 10, no existe relación entre la capacidad adquisitiva familiar y la puntuación global de participación en conducta antisocial ($r_{ho} = .031$). Esta ausencia de relación se mantiene al analizar los resultados en función del sexo, encontrándose una correlación de .044 en chicos y de .015 en chicas. Además, los datos indican que no existen diferencias en la relación entre la capacidad adquisitiva familiar y la puntuación global en conducta antisocial según el sexo ($p = .035$, $q = 0.03$).

Tabla 10

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y capacidad adquisitiva familiar

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|--|
| Puntuación global | | .031, $p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | .044, $p < .001$ | $Z = 1.81$, $p = .035$, $q = 0.03$ |
| | Chicas | .015, $p = .178$ | |
| Edad | 13-14 | .021, $p = .108$ | 15-16: $Z = -1.72$, $p = .043$, $q = 0.03$ |
| | 15-16 | .053, $p < .001$ | 17-18: $Z = 1.23$, $p = .110$, $q = 0.03$ |
| | 17-18 | .028, $p = .072$ | 13-14: $Z = 0.34$, $p = .367$, $q = 0.01$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

Esta ausencia de relación entre la capacidad adquisitiva familiar y la puntuación global de participación en conducta antisocial se mantiene en todos los grupos de edad estudiados al no alcanzar una correlación mayor o igual a .10. Como se muestra en la Tabla 10, los datos tampoco revelan diferencias en esta relación entre los distintos grupos de edad al no alcanzar la significatividad ($p < .001$) ni un tamaño de efecto apreciable en ninguno de los contrastes por edad.



3.1.3.2 La relación entre el nivel educativo de los progenitores y la puntuación global de participación en conducta antisocial teniendo en cuenta las diferencias por sexo y edad.

La relación entre el nivel educativo de los progenitores y la puntuación global de participación en conducta antisocial no es apreciable ($\rho = -.020$). Este resultado se mantiene al analizar por separado los resultados en chicos y en chicas ($\rho = -.029$ y $\rho = -.014$, respectivamente). Como se puede apreciar en la Tabla 11, al comparar las correlaciones en los grupos en función del sexo, no se encuentran diferencias con tamaño de efecto suficiente para afirmar la existencia de las mismas ($Z = -0.95$, $p = .172$, $q = 0.02$)

Tabla 11

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y nivel educativo de los progenitores

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|--|
| Puntuación global | | $-.020, p = .013$ | |
| Sexo | Chicos | $-.029, p = .010$ | $Z = -0.95, p = .172, q = 0.02$ |
| | Chicas | $-.014, p = .190$ | |
| Edad | 13-14 | $-.035, p = .008$ | 15-16: $Z = -1.84, p = .033, q = 0.03$ |
| | 15-16 | $-.001, p = .911$ | 17-18: $Z = -1.04, p = .149, q = 0.02$ |
| | 17-18 | $.020, p = .192$ | 13-14: $Z = 2.71, p = .003, q = 0.06$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

Al estudiar las diferencias según los grupos de edad, se encuentra que no existe relación entre el nivel educativo de los progenitores y la puntuación global de conducta antisocial en ninguno de los grupos estudiados. Por lo tanto, al comparar la correlación entre la puntuación en conducta antisocial y el nivel educativo de los progenitores en los distintos grupos, los estadísticos muestran que no existen diferencias significativas ($p < .001$) ni con el suficiente tamaño de efecto ($q \geq 0.10$).



3.1.3.3 La relación entre la riqueza percibida y la puntuación global de participación en conducta antisocial diferenciando los cambios en función del sexo y la edad.

Como se observa en la Tabla 12, no existe relación entre la puntuación global de participación en conducta antisocial y la riqueza percibida ($\rho = .001$). Esta ausencia de relación se mantiene tanto en chicos ($\rho = -.003$) como en chicas ($\rho = .000$). Al comparar ambas correlaciones, se encuentra que no existen diferencias en la correlación en función del sexo ($Z = -0.19, p = .423, q = 0$).

Tabla 12

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y riqueza percibida

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|--|
| Puntuación global | | .001, $p = .911$ | |
| Sexo | Chicos | -.003, $p = .813$ | $Z = -0.19, p = .423,$ $q = 0$ |
| | Chicas | .000, $p = .983$ | |
| Edad | 13-14 | .018, $p = .151$ | 15-16: $Z = 0.61, p = .027, q = 0.01$ |
| | 15-16 | .007, $p = .557$ | 17-18: $Z = 0.10, p = .046, q = 0$ |
| | 17-18 | .005, $p = .753$ | 13-14: $Z = -0.65, p = .257, q = 0.01$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

En cuanto a la relación entre la riqueza percibida y la puntuación global de conducta antisocial en función de la edad, se observa que ninguna de las correlaciones alcanza el tamaño de efecto suficiente que permita aceptar la relación entre ambas variables ($\rho = .018$ a los 13-14 años, $\rho = .007$ a los 15-16 años y $\rho = .005$ a los 17-18 años). Al comparar la correlación de las variables en los distintos grupos, no se encuentran diferencias significativas ni con el suficiente tamaño de efecto en ninguno de los contrastes.



3.1.3.4 Resumen

- No existe correlación entre la participación en conductas antisociales y las variables socioeconómicas estudiadas: capacidad adquisitiva familiar, nivel educativo de los progenitores y riqueza percibida.
- Esta ausencia de relación se mantiene al analizar la correlación en función del sexo, es decir, no existe relación entre ambas variables ni en chicos ni en chicas. Además, el análisis del contraste entre ambos sexos tampoco muestra ninguna diferencia en ninguna de las variables socioeconómicas estudiadas.
- Estas conclusiones se pueden extrapolar al análisis en función de la edad de los y las adolescentes, ya que no se encuentra relación entre las variables socioeconómicas y la participación en conductas antisociales en ningún grupo de edad, ni se hayan diferencias significativas ni con tamaño de efecto apreciable en ninguno de los contrastes.

3.1.4 La relación entre las variables psicológicas y la participación en conducta antisocial de los y las adolescentes en España

Para comprobar este objetivo, de nuevo se utiliza la correlación de Spearman para analizar la relación entre cada una de las variables psicológicas con la participación en conducta antisocial. Para la comparación de correlaciones, se recurrió al test estadístico Z de Fisher, como prueba de significación, y la q de Cohen, como prueba de tamaño de efecto.



3.1.4.1 La relación entre la percepción de conducta antisocial por el entorno y la participación de los y las adolescentes en estos comportamientos, teniendo en cuenta el sexo y la edad.

La correlación entre percepción y participación en la conducta antisocial, es decir, los dos inventarios cuya creación se ha mostrado al inicio de esta parte de resultados, es de $-.392$, lo que significa que existe una relación media y negativa entre ambas variables. Por lo tanto, los y las adolescentes que participan en más conductas antisociales, consideran que su entorno percibe como menos antisociales este tipo de comportamientos, es decir, que las personas de su entorno aceptan más esas conductas.

Al analizar la relación entre participación y percepción de las conductas antisociales en función del sexo, se observa que existe una mayor relación entre estas variables en las chicas ($rho = -.414$) que en los chicos ($rho = -.368$); sin embargo, como se observa en la Tabla 13, el análisis del contraste no permite aceptar la existencia de diferencias al no alcanzar un tamaño de efecto apreciable ($Z = 3.75, p < .001, q = 0.05$).

Tabla 13

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y la percepción de esas conductas como antisociales por el entorno

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|--|
| Puntuación global | | $-.392, p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | $-.368, p < .001$ | $Z = 3.75, p < .001, q = 0.05$ |
| | Chicas | $-.414, p < .001$ | |
| Edad | 13-14 | $-.425, p < .001$ | 15-16: $Z = -3.76, p < .001, q = 0.06$ |
| | 15-16 | $-.372, p < .001$ | 17-18: $Z = -1.42, p = .078, q = 0.03$ |
| | 17-18 | $-.349, p < .001$ | 13-14: $Z = 4.80, p < .001, q = 0.09$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

En cuanto a la edad, los datos reflejan un descenso en la intensidad de la relación con el aumento de los años ($rho = -.425$ a los 13-14 años, $rho = -.372$ a los 15-16 años, y $rho = -.349$ a los 17-18 años). En cambio, al analizar las diferencias entre los grupos tampoco se encuentran estadísticos con el suficiente tamaño de efecto en ninguno de los contrastes (ver Tabla 13).



3.1.4.2 La relación entre la regulación emocional y la puntuación global de participación en conducta antisocial analizando las diferencias en función del sexo y la edad.

Como se puede observar en la Tabla 14, la correlación entre la regulación emocional y la puntuación global de participación en conducta antisocial alcanza niveles medios ($\rho = -.406$). Es decir, a mayor puntuación en regulación emocional, menor es el número de comportamientos antisociales en los que participan.

Tabla 14

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y el nivel de regulación emocional

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|--|
| Puntuación global | | $-.406, p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | $-.402, p < .001$ | $Z = 2.27, p = .012, q = 0.04$ |
| | Chicas | $-.431, p < .001$ | |
| Edad | 13-14 | $-.428, p < .001$ | 15-16: $Z = -2.22, p = .013, q = 0.04$ |
| | 15-16 | $-.395, p < .001$ | 17-18: $Z = -2.65, p = .004, q = 0.05$ |
| | 17-18 | $-.350, p < .001$ | 13-14: $Z = 4.65, p < .001, q = 0.09$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

En el análisis de la relación entre ambas variables en función del sexo, se encuentra que, en el caso de las chicas, esta relación es algo mayor ($\rho = -.431$) que en los chicos ($\rho = -.402$). Sin embargo, los análisis de comparación de correlaciones descartan la existencia de diferencias ($Z = -2.27, p = .012, q = 0.04$). Por lo tanto, se puede afirmar que, tanto en chicos como en chicas, la relación entre la regulación emocional y la participación en conductas antisociales es negativa y de nivel medio.

Al analizar las correlaciones entre ambas variables en función de la edad, se aprecia que existe un detrimento de la fuerza de la relación conforme aumenta la edad. Es decir, la relación entre la regulación emocional y la participación en comportamientos antisociales es mayor en el grupo de 13-14 años ($\rho = -.428$) que en el grupo de 15-16 años ($\rho = -.395$), y esta, a su vez, mayor que la encontrada en el grupo de 17-18 años ($\rho = -.350$). Sin embargo, en el análisis de comparación de correlaciones se encuentra que las comparaciones del grupo de 13-14 y 15-16 años ($p = .013, q = 0.04$) y del grupo de 15-16 y 17-18 años ($p = .004, q = 0.05$) no son significativas ni alcanzan el tamaño de efecto necesario para aceptar la existencia de diferencias. Además, aunque la comparación del grupo de 17-18 y 13-14 años es significativa, tampoco alcanza un tamaño de efecto apreciable que permita rechazar la hipótesis nula ($p < .001, q = 0.09$).



3.1.4.3 La relación entre el sentido de coherencia y la puntuación global de participación en conducta antisocial analizando las diferencias en función del sexo y la edad.

Como muestra la Tabla 15, la relación entre el sentido de coherencia y la participación en conducta antisocial es negativa y de intensidad media ($\rho = -.310$), es decir, los chicos y chicas puntúan menos en sentido de coherencia al aumentar el número de conductas antisociales en las que participan.

Tabla 15

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y su sentido de coherencia

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|---|
| Puntuación global | | $-.310, p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | $-.297, p < .001$ | $Z = 2.46, p = .007, q = 0.06$ |
| | Chicas | $-.348, p < .001$ | |
| Edad | 13-14 | $-.362, p < .001$ | 15-16: $Z = -3.33, p < .001, q = 0.09$ |
| | 15-16 | $-.282, p < .001$ | 17-18: $Z = -2.73, p = .003, q = 0.08$ |
| | 17-18 | $-.206, p < .001$ | 13-14: $Z = 5.75, p < .001, q = 0.17^*$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

Este tipo de relación se mantiene al analizar los datos en función del sexo. Aunque la intensidad de la relación es algo mayor en chicas ($\rho = -.348$) que en chicos ($\rho = -.297$), la comparación de las correlaciones indica que no existen diferencias ($p = .007, q = 0.06$).

En cuanto a las diferencias en función de la edad, se observa que, aunque en todos los grupos existe una correlación negativa entre ambas variables, la intensidad disminuye con el aumento de la edad. De hecho, mientras que a los 13-14 años se aprecia una relación de intensidad media ($\rho = -.362$), a los 15-16 y a los 17-18 años la correlación es de intensidad baja ($\rho = -.282$ y $\rho = -.206$, respectivamente). Los datos de la comparación de las relaciones muestran que existen diferencias entre el grupo de 17-18 y 13-14 años ($p < .001, q = 0.17$), pero no se alcanza un tamaño de efecto apreciable en el contraste entre el grupo de 13-14 y el de 15-16 años ($p < .001, q = 0.09$) y el grupo de 15-16 y el de 17-18 años ($p = .003, q = 0.08$).



3.1.4.4 La relación entre la comprensibilidad y la puntuación global de participación en conducta antisocial analizando las diferencias en función del sexo y la edad.

La correlación entre la comprensibilidad y la participación en comportamiento antisocial es negativa y de intensidad baja ($\rho = -.237$). Esta relación no cambia al analizar los datos por separado en chicos ($\rho = -.233$) y en chicas ($\rho = -.273$), como se ve en la Tabla 16, ya que la comparación de correlaciones muestra que el contraste no es significativo ni tiene el tamaño de efecto suficiente ($p = .029$, $q = 0.04$).

Tabla 16

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y el nivel de comprensibilidad

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|---|
| Puntuación global | | $-.237, p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | $-.233, p < .001$ | $Z = 1.89, p = .029, q = 0.04$ |
| | Chicas | $-.273, p < .001$ | |
| Edad | 13-14 | $-.289, p < .001$ | 15-16: $Z = -3.38, p < .001, q = 0.09$ |
| | 15-16 | $-.206, p < .001$ | 17-18: $Z = -2.31, p = .010, q = 0.07$ |
| | 17-18 | $-.141, p < .001$ | 13-14: $Z = 5.38, p < .001, q = 0.16^*$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

La relación entre las variables disminuye su intensidad al aumentar el grupo de edad. Es decir, a los 13-14 años ($\rho = -.289$) la relación es mayor que a los 15-16 años ($\rho = -.206$), y a los 15-16 años, mayor que a los 17-18 años ($\rho = -.141$). Sin embargo, la comparación de correlaciones solo permite aceptar las diferencias entre el grupo de 17-18 años y el grupo de 13-14 años, al ser el único contraste estadísticamente significativo y con tamaño de efecto apreciable ($p < .001$, $q = 0.16$).



3.1.4.5 La relación entre la manejabilidad y la puntuación global de participación en conducta antisocial analizando las diferencias en función del sexo y la edad.

La correlación entre la manejabilidad y la participación en comportamientos antisociales es de $-.271$, como se muestra en la Tabla 17. Se trata, por tanto, de una relación en sentido inverso y de intensidad baja. Aunque en las chicas esta relación sea de intensidad media ($rho = -.310$) y en los chicos de intensidad baja ($rho = -.259$), el análisis de comparación de correlaciones muestra que no existen diferencias en la relación entre estas variables en función del sexo ($p = .007$, $q = 0.06$).

Tabla 17

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y el nivel de manejabilidad

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|---|
| Puntuación global | | $-.271, p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | $-.259, p < .001$ | $Z = 2.48, p = .007, q = 0.06$ |
| | Chicas | $-.310, p < .001$ | |
| Edad | 13-14 | $-.306, p < .001$ | 15-16: $Z = -2.09, p = .018, q = 0.05$ |
| | 15-16 | $-.256, p < .001$ | 17-18: $Z = -2.88, p = .002, q = 0.08$ |
| | 17-18 | $-.177, p < .001$ | 13-14: $Z = 4.78, p < .001, q = 0.14^*$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

Como se aprecia en la Tabla 17, la intensidad de la relación disminuye claramente con el aumento de la edad. Mientras que a los 13-14 años la correlación es de intensidad media ($rho = -.306$), a los 15-16 y a los 17-18 la intensidad de la relación es baja ($rho = -.256$ y $rho = -.177$, respectivamente). Como muestran los datos de la comparación de correlaciones, se trata de una disminución paulatina de la intensidad, por lo que solo existen diferencias entre el grupo de 17-18 años y de 13-14 años ($p < .001$, $q = 0.14$).



3.1.4.6 La relación entre la significatividad y la puntuación global de participación en conducta antisocial examinando las diferencias en función del sexo y la edad.

La relación entre la significatividad y la participación en comportamientos antisociales es negativa y de intensidad baja ($\rho = -.272$). A pesar de que la intensidad de la relación sea algo mayor en chicas ($\rho = -.288$) que en chicos ($\rho = -.256$), esta diferencia no es significativa ni alcanza el tamaño de efecto suficiente ($Z = 1.54, p = .061, q = 0.04$).

Tabla 18

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y el nivel de significatividad

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|---|
| Puntuación global | | $-.272, p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | $-.256, p < .001$ | $Z = 1.54, p = .061, q = 0.04$ |
| | Chicas | $-.288, p < .001$ | |
| Edad | 13-14 | $-.323, p < .001$ | 15-16: $Z = -3.15, p = .001, q = 0.08$ |
| | 15-16 | $-.248, p < .001$ | 17-18: $Z = -2.47, p = .007, q = 0.07$ |
| | 17-18 | $-.180, p < .001$ | 13-14: $Z = 5.33, p < .001, q = 0.15^*$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

La fuerza de la relación disminuye con el aumento de la edad (ver Tabla 18). Como se observa en la Tabla 18, a los 13-14 años la relación es negativa y media ($\rho = -.323$), a los 15-16 la fuerza de la relación disminuye y es de intensidad baja ($\rho = -.248$), manteniendo esa tendencia de descenso a los 17-18 años, con una correlación de intensidad aún más baja ($\rho = -.180$). Debido a que el descenso es paulatino, solo se encuentran diferencias en la comparación de grupo de 17-18 años con el grupo de 13-14 años ($p < .001, q = 0.15$).



3.1.4.7 La relación entre el sentido de unidad y la puntuación global de participación en conducta antisocial analizando las diferencias en función del sexo y la edad.

La Tabla 19 muestra que la correlación entre el sentido de unidad y la puntuación global de salud es de $-.166$. Es decir, se trata de una correlación negativa de intensidad baja. Al analizar las diferencias en las correlaciones en función del sexo, se encuentra que la intensidad es mayor en los chicos ($\rho = -.119$) que en las chicas ($\rho = -.112$). Sin embargo, el análisis de la comparación no permite aceptar estas diferencias al no alcanzar la significatividad ni tamaño de efecto apreciable ($p = .375$, $q = 0.01$).

Tabla 19

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y el sentido de unidad

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|--|
| Puntuación global | | $-.116, p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | $-.119, p < .001$ | $Z = -0.32, p = .375, q = 0.01$ |
| | Chicas | $-.112, p < .001$ | |
| Edad | 13-14 | $-.144, p < .001$ | 15-16: $Z = -1.99, p = .023, q = 0.05$ |
| | 15-16 | $-.093, p < .001$ | 17-18: $Z = -1.07, p = .142, q = 0.03$ |
| | 17-18 | $-.063, p = .004$ | 13-14: $Z = 2.86, p = .002, q = 0.08$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

Como se observa en la Tabla 19, la relación entre el sentido de unidad y la participación en conductas antisociales es negativa y de intensidad baja a los 13-14 años ($\rho = -.144$). Sin embargo, a los 15-16 años y a los 17-18 años no alcanza el tamaño de efecto necesario que permita aceptar la existencia de relación entre ambas variables ($\rho = -.093$ y $\rho = -.063$, respectivamente). Además, los datos de la comparación de correlaciones no muestran diferencias en ninguno de los contrastes analizados.



3.1.4.8 La relación entre la autoeficacia social y la puntuación global de participación en conducta antisocial analizando las diferencias en función del sexo y la edad.

Aunque la correlación entre la autoeficacia social y la participación en conducta antisocial es significativa ($p < .001$), no alcanza tamaño de efecto apreciable que permita afirmar la relación entre ambas variables ($\rho = -.047$). Al analizar la relación entre ambas variables en función del sexo, como se aprecia en la Tabla 20, se observa que la correlación es muy similar en chicos ($\rho = -.049$) y en chicas ($\rho = -.043$), por lo que la comparación de correlaciones muestra la inexistencia de diferencias entre sexos ($p = .393$, $q = 0.01$).

Tabla 20

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y el nivel de autoeficacia social

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|--|
| Puntuación global | | $-.047$ $p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | $-.049$, $p = .002$ | $Z = -0.27$, $p = .393$, $q = 0.01$ |
| | Chicas | $-.043$, $p = .006$ | |
| Edad | 13-14 | $-.076$, $p < .001$ | 15-16: $Z = -1.24$, $p = .107$, $q = 0.03$ |
| | 15-16 | $-.044$, $p = .015$ | 17-18: $Z = -1.31$, $p = .095$, $q = 0.04$ |
| | 17-18 | $-.007$, $p = .742$ | 13-14: $Z = 2.42$, $p = .008$, $q = 0.07$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

Aunque se aprecia una disminución de la intensidad de la relación con la edad ($\rho = -.076$ a los 13-14 años, $\rho = -.044$ a los 15-16 años y $\rho = -.007$ a los 17-18 años), ninguna de esas correlaciones alcanza un tamaño de efecto apreciable para afirmar la existencia de relación entre las variables. Además, en la comparación de correlaciones ninguna alcanza la significatividad ni el tamaño de efecto suficiente que permita aceptar las diferencias entre los distintos grupos de edad.



3.1.4.9 Resumen

- En general, se puede afirmar que existe relación entre las variables psicológicas estudiadas y la participación en conducta antisocial. En concreto, se aprecia una relación de intensidad media y negativa entre la participación en conducta antisocial y las variables percepción de estas conductas como antisociales, regulación emocional y sentido de coherencia de los y las adolescentes. También se observa una relación negativa, pero de intensidad baja, en el grupo de variables relacionadas con las subescalas del sentido de coherencia (comprensibilidad, manejabilidad, significatividad) y en la variable sentido de unidad. Para finalizar, es importante señalar que solo una de las variables analizadas, la autoeficacia social, no se relaciona con la participación en comportamientos antisociales.
- En cuanto a los análisis en función del sexo, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas o con tamaño de efecto apreciable en ninguna de las variables psicológicas analizadas. Por lo tanto, la relación entre las distintas variables psicológicas y la participación en conductas antisociales no cambia en función del sexo.
- Si se atiende al análisis según la edad, no se encuentran diferencias estadísticas o con tamaño de efecto apreciable en las variables de percepción, regulación emocional, sentido de unidad ni autoeficacia social. Sin embargo, en otras variables sí se encuentran diferencias estadísticamente significativas y con tamaño de efecto apreciable entre los dos grupos de edad extremos, es decir, en la comparación entre los 13-14 años y los 17-18 años. En concreto, esto se encuentra en la variable de sentido de coherencia y las subescalas que la componen (comprensibilidad, manejabilidad y significatividad). En estas variables, se observa una disminución de la intensidad de la relación en los chicos y las chicas de 17-18 años en comparación a los chicos y las chicas de 13-14 años.

3.1.5 La relación entre las variables contextuales y la participación en conducta antisocial de los y las adolescentes en España

Al igual que para los objetivos 3 y 4, para calcular la relación entre las variables se utilizó la correlación de Spearman. En el análisis de la comparación por sexo y edad, se utilizó el test estadístico Z de Fisher, como prueba de significación, y la q de Cohen, como prueba de tamaño de efecto.



3.1.5.1 Contexto familiar

3.1.5.1.1 La relación entre el apoyo familiar y la puntuación global de participación en conducta antisocial analizando las diferencias en función del sexo y la edad.

Como se muestra en la Tabla 21, la relación entre el apoyo familiar y la participación en conducta antisocial es negativa y de intensidad baja, es decir, a mayor apoyo familiar, menos participación en conductas antisociales ($\rho = -.293$).

Tabla 21

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y el apoyo familiar

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|---|
| Puntuación global | | $-.293, p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | $-.257, p < .001$ | $Z = 5.67, p < .001, q = 0.08$ |
| | Chicas | $-.332, p < .001$ | |
| Edad | 13-14 | $-.333, p < .001$ | 15-16: $Z = -4.33, p < .001, q = 0.07$ |
| | 15-16 | $-.267, p < .001$ | 17-18: $Z = -2.28, p = .011, q = 0.04$ |
| | 17-18 | $-.227, p < .001$ | 13-14: $Z = 6.17, p < .001, q = 0.12^*$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

El análisis de las correlaciones en función del sexo pone de manifiesto que, aunque la intensidad de la relación en las chicas sea mayor, donde se alcanzan niveles medios ($\rho = -.332$), que la de los chicos, donde se alcanza una intensidad baja ($\rho = -.257$), la diferencia entre ambos grupos no alcanza un tamaño de efecto apreciable ($q = 0.08$), por lo que no se puede afirmar que la relación entre las variables sea diferente en función del sexo.

En cuanto a la edad, la relación entre el apoyo familiar y la participación en conducta antisocial es más fuerte en el grupo de menor edad ($\rho = -.333$) frente al grupo de 15-16 años ($\rho = -.267$) y al grupo de 17-18 años ($\rho = -.227$). No obstante, en la comparación de correlaciones solo se encuentran diferencias significativas y con tamaño de efecto apreciable entre el grupo de 13-14 años y el de 17-18 años ($p < .001, q = 0.12$).



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

3.1.5.1.2 La relación entre la satisfacción familiar y la puntuación global de participación en conducta antisocial analizando las diferencias en función del sexo y la edad.

La correlación entre la satisfacción familiar y la participación en conducta antisocial es de $-.249$, como se aprecia en la Tabla 22. Por tanto, se trata de una correlación baja y negativa entre ambas variables.

Tabla 22

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y la satisfacción familiar

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|--|
| Puntuación global | | $-.249, p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | $-.230, p < .001$ | $Z = 3.54, p < .001, q = 0.05$ |
| | Chicas | $-.278, p < .001$ | |
| Edad | 13-14 | $-.269, p < .001$ | 15-16: $Z = -2.86, p = .002, q = 0.05$ |
| | 15-16 | $-.224, p < .001$ | 17-18: $Z = -1.85, p = .032, q = 0.03$ |
| | 17-18 | $-.191, p < .001$ | 13-14: $Z = 4.41, p < .001, q = 0.08$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

En la comparación de correlaciones en función del sexo se encuentra que, aunque en las chicas la fuerza de la relación es mayor ($rho = -.287$) que en los chicos ($rho = -.230$), los análisis de comparación desechan la existencia de diferencias al no alcanzar un tamaño de efecto apreciable ($q = 0.05$).

En el análisis de correlaciones en función del grupo de edad se observa una disminución paulatina con los años ($-.269$ a los 13-14 años, $-.224$ a los 15-16 y $-.191$ a los 17-18 años). Sin embargo, en el análisis de comparación de correlaciones no se encuentran estadísticos significativos o con tamaño de efecto apreciable que permitan aceptar las diferencias.



3.1.5.1.3 La relación entre la comunicación familiar y la puntuación global de participación en conducta antisocial analizando las diferencias en función del sexo y la edad.

La relación entre la comunicación familiar y la participación en comportamientos antisociales es inversa y de baja fuerza ($\rho = -.278$). Por lo tanto, los y las adolescentes que sienten que tienen una peor comunicación familiar participan en más comportamientos antisociales (ver Tabla 23).

Tabla 23

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y la comunicación familiar

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|--|
| Puntuación global | | $-.278, p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | $-.249, p < .001$ | $Z = 2.94, p = .002, q = 0.06$ |
| | Chicas | $-.307, p < .001$ | |
| Edad | 13-14 | $-.345, p < .001$ | 15-16: $Z = -5.34, p < .001, q = 0.13^*$ |
| | 15-16 | $-.224, p < .001$ | 17-18: $Z = -0.53, p = .297, q = 0.02$ |
| | 17-18 | $-.210, p < .001$ | 13-14: $Z = 5.34, p < .001, q = 0.15^*$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

En la comparación de las correlaciones según el sexo se encuentra que, mientras que en las chicas existe una relación de intensidad media ($\rho = -.307$), en los chicos la intensidad es baja ($\rho = -.249$). Sin embargo, los estadísticos de la comparación no indican la existencia de diferencias en la relación de las variables en función del sexo ($p = .002, q = 0.06$).

Como se aprecia en la Tabla 23, la fuerza de la correlación disminuye con la edad ($-.345$ a los 13-14 años, $-.224$ a los 15-16 y $-.210$ a los 17-18 años). Al analizar las diferencias entre estas correlaciones, se obtiene que existen discrepancias entre el grupo de 13-14 años y el de 15-16 ($p < .001, q = 0.13$) y entre el grupo de 13-14 años y el de 17-18 años ($p < .001, q = 0.15$). Por lo tanto, se puede afirmar que en el grupo de 13-14 años la intensidad de la relación es mayor que en los otros dos grupos estudiados (15-16 y 17-18 años).



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

3.1.5.1.4 La relación entre el afecto materno y la puntuación global de participación en conducta antisocial analizando las diferencias en función del sexo y la edad.

Como se observa en la Tabla 24, la relación entre el afecto materno y la participación en conductas antisociales es inversa y de intensidad baja ($\rho = -.245$). Es decir, los y las adolescentes que participan en más comportamientos antisociales, perciben menos afecto materno que los que participan en menos comportamientos antisociales.

Tabla 24

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y el afecto materno

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|--|
| Puntuación global | | $-.245, p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | $-.212, p < .001$ | $Z = 4.84, p < .001, q = 0.07$ |
| | Chicas | $-.280, p < .001$ | |
| Edad | 13-14 | $-.277, p < .001$ | 15-16: $Z = -4.07, p < .001, q = 0.07$ |
| | 15-16 | $-.211, p < .001$ | 17-18: $Z = -0.49, p = .313, q = 0.01$ |
| | 17-18 | $-.202, p < .001$ | 13-14: $Z = 4.12, p < .001, q = 0.08$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

Aunque la correlación entre las variables en las chicas es superior ($\rho = -.280$) a la de los chicos ($\rho = -.212$), la comparación de las correlaciones no alcanza un tamaño de efecto apreciable que permita aceptar la existencia de diferencias ($p < .001, q = 0.07$).

Al analizar la relación entre las variables en los distintos grupos de edad, se observa una tendencia de disminución de la potencia con la edad. Sin embargo, el estudio de las diferencias demuestra que no existen discrepancias entre la correlación existente a los 13-14 años ($\rho = -.277$), a los 15-16 ($\rho = -.211$) y a los 17-18 años ($\rho = -.202$) al no encontrar diferencias significativas en la comparación de correlaciones a los 15-16 años y 17-18 años, ni con tamaño de efecto apreciable en ninguno de los cruces.



3.1.5.1.5 La relación entre la comunicación materna y la puntuación global de participación en conducta antisocial analizando las diferencias en función del sexo y la edad.

La correlación entre la comunicación con la madre y la participación en conductas antisociales es de $-.190$. Como se puede apreciar en la Tabla 25, se trata de una relación negativa y de baja fuerza.

Tabla 25

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y la comunicación materna

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|---|
| Puntuación global | | $-.190, p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | $-.164, p < .001$ | $Z = 3.48, p < .001, q = 0.05$ |
| | Chicas | $-.214, p < .001$ | |
| Edad | 13-14 | $-.245, p < .001$ | 15-16: $Z = -5.40, p < .001, q = 0.09$ |
| | 15-16 | $-.156, p < .001$ | 17-18: $Z = -0.96, p = .170, q = 0.02$ |
| | 17-18 | $-.138, p < .001$ | 13-14: $Z = 5.78, p < .001, q = 0.11^*$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

En cuanto a las diferencias en función del sexo, los datos indican que en las chicas la intensidad es mayor ($rho = -.214$) que en los chicos ($rho = -.164$). Sin embargo, la comparación de correlaciones no muestra que esta discrepancia alcance un tamaño de efecto apreciable ($q = 0.05$).

Al analizar la relación entre la comunicación materna y la participación en los comportamientos antisociales en los distintos grupos de edad se aprecia que la fuerza de la relación es mayor a los 13-14 años ($rho = -.245$) que a los 15-16 ($rho = -.156$), y que a los 15-16 es mayor que a los 17-18 años ($rho = -.138$). Al comparar estadísticamente estas diferencias se encuentra que solo hay discrepancia estadísticamente significativa y con tamaño de efecto apreciable entre el grupo de edad de 13-14 años y el de 17-18 años ($p < .001, q = 0.11$).



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

3.1.5.1.6 La relación entre el conocimiento materno y la puntuación global de participación en conducta antisocial analizando las diferencias en función del sexo y la edad.

Como se observa en la Tabla 26, la relación entre el conocimiento materno y la participación en conductas antisociales es inversa y de intensidad media ($\rho = -.377$).

Tabla 26

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y el conocimiento materno

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|---|
| Puntuación global | | $-.377, p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | $-.356, p < .001$ | $Z = 1.85, p = .032, q = 0.04$ |
| | Chicas | $-.390, p < .001$ | |
| Edad | 13-14 | $-.406, p < .001$ | 15-16: $Z = -1.77, p = .038, q = 0.04$ |
| | 15-16 | $-.369, p < .001$ | 17-18: $Z = -1.89, p = .029, q = 0.05$ |
| | 17-18 | $-.323, p < .001$ | 13-14: $Z = 3.49, p < .001, q = 0.10^*$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

Aunque el análisis de las correlaciones en función del sexo informa de una mayor fuerza en las chicas ($\rho = -.390$) que en los chicos ($\rho = -.356$), esta diferencia no es significativa ni alcanza un tamaño de efecto apreciable ($p = .032, q = 0.04$), por lo que se puede asumir la similitud de la relación entre las variables en ambos sexos.

En el estudio de las correlaciones en los distintos grupos de edad se observa una disminución de la fuerza de la correlación con la edad ($-.406$ a los 13-14 años, $-.369$ a los 15-16 y $-.323$ a los 17-18 años). Sin embargo, a pesar de esta tendencia, en la comparación de las correlaciones solo se encuentran diferencias estadísticamente significativas y con tamaño de efecto apreciable en el cruce de correlaciones entre los 13-14 años y los 17-18 años ($Z = 3.49, p < .001, q = 0.10$).



3.1.5.1.7 La relación entre la revelación materna y la puntuación global de participación en conducta antisocial analizando las diferencias en función del sexo y la edad.

Como se aprecia en la Tabla 27, no se puede afirmar la existencia de relación entre la revelación materna y la participación en conductas antisociales en los y las adolescentes ($\rho = -.066$).

Tabla 27

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y la revelación materna

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|--|
| Puntuación global | | $-.066, p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | $-.041, p = .010$ | $Z = 1.83, p = .034, q = 0.04$ |
| | Chicas | $-.081, p < .001$ | |
| Edad | 13-14 | $-.089, p < .001$ | 15-16: $Z = -1.74, p = .041, q = 0.04$ |
| | 15-16 | $-.045, p = .012$ | 17-18: $Z = 0.25, p = .402, q = 0.01$ |
| | 17-18 | $-.052, p = .017$ | 13-14: $Z = 1.32, p = .094, q = 0.04$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

Al analizar la correlación en los dos sexos, se observa que existe una mayor intensidad de la relación en las chicas ($\rho = -.081$) que en los chicos ($\rho = -.041$), pero esta diferencia no es significativa ni alcanza un tamaño de efecto apreciable ($p = .034, q = 0.04$). En cualquier caso, en ninguno de los sexos la fuerza de la correlación alcanza el valor mínimo para afirmar la existencia de relación.

En cuanto a las diferencias en función de la edad, se aprecia que a los 13-14 años la fuerza de la correlación ($\rho = -.089$) es mayor que a los 15-16 ($\rho = -.045$) y que a los 17-18 años ($\rho = -.052$). Aun así, la comparación de correlaciones no encuentra que estas diferencias entre los grupos de edad sean significativas ni con tamaño de efecto apreciable. Como se ha comentado con anterioridad, estos valores no permiten aceptar la existencia de relación.



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

3.1.5.1.8 La relación entre el afecto paterno y la puntuación global de participación en conducta antisocial analizando las diferencias en función del sexo y la edad.

El afecto paterno y la participación en comportamientos antisociales se relacionan de manera inversa con una intensidad baja ($rho = -.228$), como se muestra en la Tabla 28.

Tabla 28

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y el afecto paterno

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|--|
| Puntuación global | | $-.228, p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | $-.211, p < .001$ | $Z = 2.79, p = .003, q = 0.04$ |
| | Chicas | $-.253, p < .001$ | |
| Edad | 13-14 | $-.247, p < .001$ | 15-16: $Z = -2.30, p = .011, q = 0.04$ |
| | 15-16 | $-.207, p < .001$ | 17-18: $Z = -1.81, p = .036, q = 0.04$ |
| | 17-18 | $-.171, p < .001$ | 13-14: $Z = 3.86, p < .001, q = 0.08$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

En el análisis de la correlación en los dos sexos, se aprecia que, aunque en las chicas la fuerza de la relación es un poco más intensa ($rho = -.253$) que en los chicos ($rho = -.211$), esta diferencia no es significativa ni alcanza un tamaño de efecto apreciable ($p = .003, q = 0.04$).

Tas el estudio de la correlación en los distintos grupos de edad, se observa que la tendencia es de disminución de la fuerza de la relación con el aumento de los años ($-.247$ a los 13-14 años, $-.207$ a los 15-16 años y $-.171$ a los 17-18 años). Sin embargo, las diferencias en las correlaciones no son significativas o no alcanzan un tamaño de efecto apreciable como para aceptar la existencia de discrepancias en el modo en que se relacionan las variables en los distintos grupos de edad.



3.1.5.1.9 La relación entre la comunicación paterna y la puntuación global de participación en conducta antisocial analizando las diferencias en función del sexo y la edad.

La relación entre la comunicación paterna y la participación en comportamientos antisociales, representada en la Tabla 29, es negativa y de intensidad baja ($\rho = -.175$).

Tabla 29

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y la comunicación paterna

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|---|
| Puntuación global | | $-.175, p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | $-.155, p < .001$ | $Z = 4.64, p < .001, q = 0.07$ |
| | Chicas | $-.226, p < .001$ | |
| Edad | 13-14 | $-.224, p < .001$ | 15-16: $Z = -4.65, p < .001, q = 0.09$ |
| | 15-16 | $-.142, p < .001$ | 17-18: $Z = -1.33, p = .092, q = 0.03$ |
| | 17-18 | $-.115, p < .001$ | 13-14: $Z = 5.46, p < .001, q = 0.11^*$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

La fuerza de la relación es mayor en las chicas ($\rho = -.226$) que en los chicos ($\rho = -.155$). Sin embargo, en la comparación de las correlaciones se obtiene un tamaño de efecto despreciable, por lo que no se puede afirmar la existencia de diferencias ($p < .001, q = 0.07$).

Al analizar la correlación entre la comunicación paterna y la participación en comportamientos antisociales en los distintos grupos de edad, se obtiene que la intensidad de la relación disminuye con los años, mientras que a los 13-14 años es más intensa ($\rho = -.224$), a los 15-16 la potencia es inferior ($\rho = -.142$) y continúa ese descenso a los 17-18 años ($\rho = -.115$). Los datos de la comparación de correlaciones informan que solo existen diferencias en la correlación de las variables entre los grupos de 13-14 y 17-18 años ($p < .001, q = 0.11$).



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

3.1.5.1.10 La relación entre el conocimiento paterno y la puntuación global de participación en conducta antisocial analizando las diferencias en función del sexo y la edad.

Como se aprecia en la Tabla 30, la correlación entre el conocimiento paterno y la participación en comportamientos antisociales es negativa y de intensidad media ($\rho = -.322$).

Tabla 30

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y el conocimiento paterno

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|---|
| Puntuación global | | $-.322, p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | $-.304, p < .001$ | $Z = 2.13, p = .017, q = 0.05$ |
| | Chicas | $-.347, p < .001$ | |
| Edad | 13-14 | $-.359, p < .001$ | 15-16: $Z = -2.25, p = .012, q = 0.06$ |
| | 15-16 | $-.307, p < .001$ | 17-18: $Z = -2.14, p = .016, q = 0.06$ |
| | 17-18 | $-.249, p < .001$ | 13-14: $Z = 4.16, p < .001, q = 0.12^*$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

Al estudiar la correlación entre estas variables en los dos sexos, se observa que en los chicos el valor es menor ($\rho = -.304$) que en las chicas ($\rho = -.347$). Sin embargo, al analizar la existencia de diferencias, se observa que la comparación no es significativa ni tiene un tamaño de efecto apreciable ($p = .017, q = 0.05$).

La relación entre el conocimiento paterno y la conducta antisocial cambia en función del grupo de edad. Como se aprecia en la Tabla 30, a los 13-14 años la intensidad es mayor ($\rho = -.359$) que a los 15-16 ($\rho = -.307$) y, a su vez, a los 15-16 mayor es mayor que a los 17-18 años ($\rho = -.249$). Sin embargo, en la comparación de las correlaciones solo se obtienen contrastes significativos y con tamaño de efecto apreciable en el contraste de los 13-14 años y los 17-18 años ($p < .001, q = 0.12$). Por lo tanto, se puede afirmar que la relación entre el conocimiento paterno y la participación en conductas antisociales es más intensa a los 13-14 que a los 17-18 años.



3.1.5.1.11 La relación entre la revelación paterna y la puntuación global de participación en conducta antisocial analizando las diferencias en función del sexo y la edad.

Como se refleja en la Tabla 31, el aumento de la revelación paterna se relaciona con la disminución de la participación en conductas antisociales, es decir, existe una relación inversa y de intensidad media entre ambas variables ($\rho = -.324$).

Tabla 31

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y la revelación paterna

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|---|
| Puntuación global | | $-.324, p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | $-.305, p < .001$ | $Z = 2.25, p = .012, q = 0.05$ |
| | Chicas | $-.350, p < .001$ | |
| Edad | 13-14 | $-.360, p < .001$ | 15-16: $Z = -2.31, p = .010, q = 0.06$ |
| | 15-16 | $-.307, p < .001$ | 17-18: $Z = -2.14, p = .016, q = 0.06$ |
| | 17-18 | $-.249, p < .001$ | 13-14: $Z = 4.23, p < .001, q = 0.12^*$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

Aunque parece que en las chicas la intensidad de la relación ($\rho = -.350$) es mayor que en los chicos ($\rho = -.305$), los análisis estadísticos desechan la existencia de diferencias en función del sexo al no alcanzar significatividad ni un tamaño de efecto apreciable ($p = .012, q = 0.05$).

Al estudiar la correlación entre las variables en los distintos grupos de edad, se obtiene que la fuerza de la relación es mayor a los 13-14 años ($\rho = -.360$) que en los otros dos grupos de mayor edad ($-.307$ a los 15-16 años y $-.249$ a los 17-18 años). De hecho, en el grupo de 17-18 años la fuerza de la relación desciende hasta un nivel de correlación bajo. En la comparación de correlaciones se encuentra que existen diferencias en el tipo de relación de las variables a los 13-14 años y a los 17-18 años ($p < .001, q = 0.12$), por lo que se puede afirmar que la intensidad de la relación disminuye entre los 13-14 años y los 17-18 años.



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

3.1.5.1.12. La relación entre la relación existente entre los progenitores y la puntuación global de participación en conducta antisocial analizando las diferencias en función del sexo y la edad

La correlación mostrada en la Tabla 32 entre la relación que tienen los progenitores entre sí y la participación en conductas antisociales de sus hijos e hijas adolescentes es inversa y baja ($\rho = -.195$).

Tabla 32

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y la relación entre los progenitores

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|--|
| Puntuación global | | $-.195, p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | $-.176, p < .001$ | $Z = 3.17, p = .001, q = 0.05$ |
| | Chicas | $-.223, p < .001$ | |
| Edad | 13-14 | $-.217, p < .001$ | 15-16: $Z = -2.63, p = .004, q = 0.05$ |
| | 15-16 | $-.172, p < .001$ | 17-18: $Z = -2.08, p = .019, q = 0.04$ |
| | 17-18 | $-.131, p < .001$ | 13-14: $Z = 4.43, p < .001, q = 0.09$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

Al analizar la correlación en función del sexo se observa que, aunque en las chicas la intensidad sea mayor ($\rho = -.223$) que en los chicos ($\rho = -.176$), esta diferencia no alcanza tamaño de efecto apreciable ($p = .001, q = 0.05$), por lo que se debe asumir la similitud de la relación entre ambas variables en chicos y chicas.

Como se aprecia en la Tabla 32, a pesar de que se observa una disminución de la fuerza de la relación con el aumento de la edad ($-.217$ a los 13-14 años, $-.172$ a los 15-16 años y $-.131$ a los 17-18 años), en el análisis de comparación de correlaciones no se encuentra ningún cruce con tamaño de efecto apreciable.



3.1.5.2 Contexto de las amistades

3.1.5.2.1 La relación entre el apoyo de las amistades y la puntuación global de participación en conducta antisocial analizando las diferencias en función del sexo y la edad.

La correlación entre la participación en conductas antisociales y el apoyo de las amistades es de $-.055$, como se muestra en la Tabla 33. Este resultado indica que no existe relación entre estas variables al no alcanzar la intensidad suficiente para considerarla ($\rho \geq .10$).

Tabla 33

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y el apoyo de las amistades

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|--|
| Puntuación global | | $-.055, p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | $-.023, p = .025$ | $Z = 3.15, p = .001, q = 0.05$ |
| | Chicas | $-.069, p < .001$ | |
| Edad | 13-14 | $-.078, p < .001$ | 15-16: $Z = -2.61, p = .005, q = 0.04$ |
| | 15-16 | $-.034, p = .005$ | 17-18: $Z = 0.58, p = .279, q = 0.01$ |
| | 17-18 | $-.045, p = .002$ | 13-14: $Z = 1.76, p = .039, q = 0.03$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

Aunque los datos podrían mostrar que la relación entre el apoyo de las amistades y la participación de las conductas antisociales es superior en chicas ($\rho = -.069$) que en chicos ($\rho = -.023$), los análisis estadísticos demuestran que no existe diferencia en la correlación entre estas variables en función del sexo al no alcanzar un tamaño de efecto apreciable ($q = 0.05$).

En cuanto a los análisis según la edad, aunque se aprecia una disminución de la intensidad de la relación en los grupos de mayor edad ($-.034$ a los 15-16 años y $-.045$ a los 17-18 años) respecto al grupo de 13-14 años ($\rho = -.078$), los análisis de contrastes demuestran que las diferencias entre grupos no alcanzan la significatividad ($p < .001$) ni el tamaño de efecto (q de Cohen $\geq .10$) suficiente para afirmar la existencia de diferencias.



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

3.1.5.2.2 La relación entre la satisfacción con las amistades y la puntuación global de participación en conducta antisocial analizando las diferencias en función del sexo y la edad.

La correlación entre la satisfacción con las amistades y la participación en conductas antisociales es negativa. Sin embargo, como se aprecia en la Tabla 34, no alcanza la potencia suficiente como para considerar que existe relación apreciable entre estas variables, que es .10 (en este caso, la correlación es -.065).

Tabla 34

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y la satisfacción con las amistades

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|--|
| Puntuación global | | -0.065, $p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | -0.037, $p < .001$ | $Z = 3.83, p < .001, q = 0.06$ |
| | Chicas | -0.093, $p < .001$ | |
| Edad | 13-14 | -0.084, $p < .001$ | 15-16: $Z = -3.07, p = .001, q = 0.05$ |
| | 15-16 | -0.032, $p = .008$ | 17-18: $Z = -0.32, p = .376, q = 0.01$ |
| | 17-18 | -0.026, $p = .081$ | 13-14: $Z = 3.07, p = .001, q = 0.06$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

Esta ausencia de intensidad se mantiene tanto en chicos ($\rho = -.037$) como en chicas ($\rho = -.093$). Los análisis de comparación de correlaciones confirman la ausencia de diferencias en función del sexo ya que, aunque el contraste es significativo, el valor del tamaño del efecto desecha la existencia de diferencias apreciables ($p < .001, q = 0.06$).

Algo similar ocurre en el estudio de la relación entre ambas variables en los distintos grupos de edad. Sin embargo, se puede apreciar una clara disminución de la intensidad de la relación con el aumento de la edad (-.084 a los 13-14 años, -.032 a los 15-16 y -.026 a los 17-18 años). En cualquier caso, el análisis de las comparaciones entre los distintos grupos de edad demuestra que las diferencias no son claramente apreciables en la relación entre estas variables a las distintas edades al no alcanzar, ninguno de los contrastes, un tamaño de efecto lo suficientemente alto.



3.1.5.2.3 La relación entre la presencia de amistades con conductas de protección y la puntuación global de participación en conducta antisocial analizando las diferencias en función del sexo y la edad.

La relación entre tener amigos y/o amigas con conductas de protección y la participación en conducta antisocial es negativa y de intensidad baja ($\rho = -.133$, como se aprecia en Tabla 35). Es decir, a mayor cantidad de conductas de protección de los amigos y amigas, menor es el número de conductas antisociales en las que los y las adolescentes participan.

Tabla 35

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y tener amistades con conductas de protección

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|--|
| Puntuación global | | $-.133, p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | $-.107, p < .001$ | $Z = 3.29, p = .001, q = 0.06$ |
| | Chicas | $-.167, p < .001$ | |
| Edad | 13-14 | $-.138, p < .001$ | 15-16: $Z = -0.96, p = .169, q = 0.02$ |
| | 15-16 | $-.117, p < .001$ | 17-18: $Z = -1.16, p = .123, q = 0.03$ |
| | 17-18 | $-.091, p < .001$ | 13-14: $Z = 2.00, p = .023, q = 0.05$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

Al analizar la correlación de las variables en chicos y en chicas, se observa que la correlación es mayor en las chicas ($\rho = -.167$) que en los chicos ($\rho = -.107$). Sin embargo, los análisis informan de que esta diferencia no es significativa ni alcanza el tamaño de efecto suficiente para confirmar la existencia de la misma ($p = .001, q = 0.06$).

Como se observa en la Tabla 35, la potencia de la relación disminuye al aumentar el grupo de edad. Mientras que a los 13-14 años la correlación es de $-.138$, a los 15-16 es de $-.117$ y a los 17-18 años es de $-.091$. Tal y como demuestran los datos, a los 17-18 años la fuerza de la correlación no alcanza la potencia suficiente como para afirmar la existencia de relación entre las variables. Aun así, los estadísticos de la comparación de las correlaciones no informan de la presencia de diferencias apreciables en el modo en que se relacionan las variables en los distintos grupos de edad.



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

3.1.5.2.4 La relación entre la presencia de amistades con conductas de riesgo y la puntuación global de participación en conducta antisocial analizando las diferencias en función del sexo y la edad.

Como se puede observar en la Tabla 36, la relación entre tener amigos y/o amigas con conductas de riesgo y la participación en conductas antisociales es directa y de intensidad media ($\rho = .395$). Es decir, a mayor participación en conductas de riesgo por parte de las amistades, mayor es la participación en conductas antisociales.

Tabla 36

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y tener amistades con conductas de riesgo

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|--|
| Puntuación global | | .395, $p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | .398, $p < .001$ | $Z = 0.45, p = .327, q = 0.01$ |
| | Chicas | .392, $p < .001$ | |
| Edad | 13-14 | .366, $p < .001$ | 15-16: $Z = -2.03, p = .021, q = 0.04$ |
| | 15-16 | .398, $p < .001$ | 17-18: $Z = 2.65, p = .004, q = 0.05$ |
| | 17-18 | .352, $p < .001$ | 13-14: $Z = -0.79, p = .215, q = 0.02$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

Al analizar la correlación en función del sexo, se aprecia que la intensidad de la relación es similar en chicas ($\rho = .392$) y en chicos ($\rho = .398$). La comparación de las correlaciones confirma la inexistencia de diferencias al no alcanzar la significatividad y tener un tamaño de efecto despreciable ($Z = 0.45, p = .327, q = 0.01$).

En cuanto al análisis en función de la edad, se observa que la intensidad de la correlación entre variables es superior en el grupo de 15-16 años ($\rho = .398$) que en el resto de los grupos de edad, que tienen una correlación de .366 y de .352 a los 13-14 y a los 17-18 años, respectivamente. En cualquier caso, en la comparación de correlaciones ninguno de los contrastes es significativo ni alcanza un tamaño de efecto apreciable (q de Cohen ≥ 0.10).



3.1.5.2.5 La relación entre las relaciones de apoyo con las amistades y la puntuación global de participación en conducta antisocial analizando las diferencias en función del sexo y la edad.

La correlación entre el apoyo de las amistades y la participación en conductas antisociales tiene un valor muy cercano a .10 ($\rho = .097$, como se muestra en Tabla 37), por lo que podría tratarse de una relación directa de intensidad baja.

Tabla 37

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y la relación de apoyo con las amistades

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|--|
| Puntuación global | | .097, $p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | .140, $p < .001$ | $Z = 3.63, p < .001, q = 0.06$ |
| | Chicas | .085, $p < .001$ | |
| Edad | 13-14 | .093, $p < .001$ | 15-16: $Z = -0.74, p = .230, q = 0.01$ |
| | 15-16 | .106, $p < .001$ | 17-18: $Z = 0.21, p = .418, q = 0$ |
| | 17-18 | .102, $p < .001$ | 13-14: $Z = 0.46, p = .323, q = 0.01$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

Al analizar los datos según el sexo, se encuentra que, mientras que en los chicos alcanza un valor considerable al tratarse de una correlación directa y de intensidad baja ($\rho = .140$), en las chicas el valor no es apreciable ($\rho = .085$). En la comparación de correlaciones, se observa que, aunque los datos demuestran que las diferencias son significativas ($p < .001$), el tamaño de efecto es despreciable ($q = 0.06$).

En el estudio de las correlaciones de los distintos grupos de edad, se encuentra que la correlación entre las variables es muy similar en todos los grupos analizados. Aunque a los 13-14 años no alcanza el valor mínimo para considerar la relación ($\rho = .093$), esta puntuación es muy cercana a la mínima exigida. Como muestran los datos de comparación de correlaciones, no hay diferencias entre la correlación de las variables en los diferentes grupos de edad al no encontrarse estadísticos significativos ni con tamaño de efecto apreciable en ninguno de los cruces.



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

3.1.5.2.6 La relación entre las relaciones de conflicto con las amistades y la puntuación global de participación en conducta antisocial analizando las diferencias en función del sexo y la edad.

Como se muestra en la Tabla 38, la relación entre los conflictos con las amistades y la participación en conducta antisocial es directa y de intensidad baja ($\rho = .206$).

Tabla 38

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y la relación de conflicto con las amistades

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|--|
| Puntuación global | | .206, $p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | .200, $p < .001$ | $Z = -0.62, p = .268, q = 0.01$ |
| | Chicas | .209, $p < .001$ | |
| Edad | 13-14 | .220, $p < .001$ | 15-16: $Z = 1.13, p = .130, q = 0.02$ |
| | 15-16 | .201, $p < .001$ | 17-18: $Z = 1.01, p = .156, q = 0.02$ |
| | 17-18 | .182, $p < .001$ | 13-14: $Z = -2.02, p = .022, q = 0.04$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

Los datos no varían en función del sexo, por lo que se puede afirmar que la relación entre las variables en los chicos ($\rho = .200$) es similar a la de las chicas ($\rho = .209$), al no encontrar diferencias significativas ni con el suficiente tamaño de efecto ($p = .268, q = 0.01$).

Como se observa en la Tabla 38, la fuerza de la relación entre las variables disminuye con el aumento de la edad: mientras que la correlación a los 13-14 años es de .220; a los 15-16 años es de .201, y a los 17-18 años es de .182. En cualquier caso, la comparación de correlaciones demuestra que estas diferencias no son significativas ni con tamaño de efecto apreciable en ninguno de los cruces.



3.1.5.3 Contexto escolar

3.1.5.3.1 La relación entre el apoyo del profesorado y la puntuación global de participación en conducta antisocial analizando las diferencias en función del sexo y la edad.

La correlación entre el apoyo del profesorado y la participación en conductas antisociales es, según se puede ver en la Tabla 39, de $-.267$. Por tanto, existe una correlación negativa y de intensidad baja entre ambas variables.

Tabla 39

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y el apoyo del profesorado

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|---|
| Puntuación global | | $-.267, p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | $-.265, p < .001$ | $Z = 0.43, p = .335, q = 0.01$ |
| | Chicas | $-.271, p < .001$ | |
| Edad | 13-14 | $-.294, p < .001$ | 15-16: $Z = -1.85, p = .032, q = 0.03$ |
| | 15-16 | $-.264, p < .001$ | 17-18: $Z = -4.69, p < .001, q = 0.09$ |
| | 17-18 | $-.177, p < .001$ | 13-14: $Z = 6.36, p < .001, q = 0.12^*$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

Como se observa en la Tabla 39, la correlación entre ambas variables es muy similar en chicos ($rho = -.265$) y en chicas ($rho = -.271$). De hecho, el análisis de la comparación de correlaciones demuestra que las diferencias no son significativas ni alcanzan tamaño de efecto apreciable ($p = .335, q = 0.01$).

Al analizar la correlación entre el apoyo del profesorado y la participación en conductas antisociales en los distintos grupos de edad, se observa que existe una disminución de la intensidad con la edad. Mientras que a los 13-14 años la correlación es de $-.294$, a los 15-16 años es de $-.264$ y a los 17-18 años de $-.177$. En la comparación de las correlaciones en las distintas edades se pone de manifiesto que no existen diferencias entre el grupo de 13-14 y el de 15-16 años ($p = .032, q = 0.03$) ni en la comparación del grupo de 15-16 con el de 17-18 años ($p < .001, q = 0.09$). Sin embargo, los análisis indican que existe discrepancia entre el grupo de 13-14 años y el de 17-18 años ($p < .001, q = 0.12$), por lo que se confirma que la relación entre el apoyo del profesorado y la participación en conductas antisociales es más intensa a los 13-14 que a los 17-18 años.



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

3.1.5.3.2 La relación entre la satisfacción con el profesorado y la puntuación global de participación en conducta antisocial analizando las diferencias en función del sexo y la edad.

Como se aprecia en la Tabla 40, la correlación entre la satisfacción con el profesorado y la participación en conductas antisociales es negativa y baja ($\rho = -.293$).

Tabla 40

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y la satisfacción con el profesorado

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|---|
| Puntuación global | | $-.293, p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | $-.282, p < .001$ | $Z = 1.64, p = .050, q = 0.03$ |
| | Chicas | $-.305, p < .001$ | |
| Edad | 13-14 | $-.327, p < .001$ | 15-16: $Z = -2.79, p = .003, q = 0.05$ |
| | 15-16 | $-.282, p < .001$ | 17-18: $Z = -4.75, p < .001, q = 0.09$ |
| | 17-18 | $-.194, p < .001$ | 13-14: $Z = 7.26, p < .001, q = 0.14^*$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

Tras el análisis de las correlaciones en chicos y en chicas, se puede afirmar que, aunque en los chicos la correlación es baja ($\rho = -.282$) y en las chicas media ($\rho = -.305$), la comparación de estas correlaciones no muestra diferencias en función del sexo ($p = .050, q = 0.03$).

Como se observa en la Tabla 40, existe una disminución paulatina de la fuerza de las correlaciones con la edad. Mientras que a los 13-14 años la correlación es de intensidad media ($\rho = -.327$), a los 15-16 años y a los 17-18 años la intensidad es baja ($\rho = -.282$ y $\rho = -.194$, respectivamente). En cualquier caso, la comparación de correlaciones solo informa de diferencias entre el grupo de 13-14 años y 17-18 años ($p < .001, q = 0.14$).



3.1.5.3.3 La relación entre el apoyo de los compañeros y las compañeras de clase y la puntuación global de participación en conducta antisocial analizando las diferencias en función del sexo y la edad.

Como se puede observar en la Tabla 41, la correlación entre la variable apoyo de los compañeros y las compañeras de clase y la participación en conductas antisociales es de $-.118$. Por lo tanto, se trata de una relación baja y negativa.

Tabla 41

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y el apoyo de los compañeros y las compañeras de clase

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|--|
| Puntuación global | | $-.118, p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | $-.121, p < .001$ | $Z = -0.33, p = .369, q = 0.01$ |
| | Chicas | $-.116, p < .001$ | |
| Edad | 13-14 | $-.143, p < .001$ | 15-16: $Z = -2.34, p = .002, q = 0.05$ |
| | 15-16 | $-.092, p < .001$ | 17-18: $Z = 0, p = .500, q = 0$ |
| | 17-18 | $-.092, p < .001$ | 13-14: $Z = 2.65, p = .004, q = 0.05$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

Al analizar esta misma relación en chicos y en chicas, se aprecia que, aunque la intensidad es algo mayor en los chicos ($rho = -.121$) que en chicas ($rho = -.116$), estas diferencias no son significativas ni alcanzan un tamaño de efecto apreciable ($p = .369, q = 0.01$).

En cuanto a la edad, se observa que la relación entre el apoyo de los compañeros y las compañeras de clase y la participación en conductas antisociales es superior en el grupo de menor edad ($rho = -.143$) que en los grupos de 15-16 y 17-18 años, en los que el valor de la correlación es exactamente el mismo ($rho = -.092$). Aunque a los 13-14 años la correlación es de intensidad baja y a los 15-16 y 17-18 años no alcanza un valor suficiente que permita afirmar la existencia de relación entre las variables, al analizar la comparación de correlaciones en los distintos grupos de edad, los análisis de contraste no permiten afirmar la presencia de diferencias.



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

3.1.5.3.4 La relación entre la satisfacción con los compañeros y las compañeras de clase y la puntuación global de participación en conducta antisocial analizando las diferencias en función del sexo y la edad.

Tal y como se muestra en la Tabla 42, la relación entre la variable satisfacción con los compañeros y las compañeras de clase y la participación en conductas antisociales es negativa y de intensidad baja ($\rho = -.110$). Es decir, a mayor satisfacción con los compañeros y las compañeras de clase, menor es la participación en conductas antisociales de los y las adolescentes.

Tabla 42

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y la satisfacción con los compañeros y las compañeras de clase

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|--|
| Puntuación global | | $-.110, p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | $-.111, p < .001$ | $Z = 0.80, p = .213, q = 0.01$ |
| | Chicas | $-.123, p < .001$ | |
| Edad | 13-14 | $-.146, p < .001$ | 15-16: $Z = -4.56, p < .001, q = 0.08$ |
| | 15-16 | $-.066, p < .001$ | 17-18: $Z = -0.56, p = .287, q = 0.01$ |
| | 17-18 | $-.055, p < .001$ | 13-14: $Z = 4.68, p < .001, q = 0.09$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

El análisis en función del sexo demuestra que, aunque la relación es algo más intensa en chicas ($\rho = -.123$) que en chicos ($\rho = -.111$), la comparación de ambas correlaciones no alcanza la significatividad ni el tamaño de efecto que permita afirmar la presencia de diferencias ($p = .213, q = 0.01$).

En cuanto a las diferencias en las correlaciones en los distintos grupos de edad, se encuentra que existe una disminución en la fuerza de la correlación a medida que aumenta el grupo de edad, con una intensidad baja a los 13-14 ($\rho = -.146$) y ausencia de relación a los 15-16 ($\rho = -.066$) y a los 17-18 ($\rho = -.055$). Sin embargo, el análisis de las diferencias en la intensidad de la correlación demuestra que no se puede afirmar que existan distintos niveles en la relación entre estas variables en los diferentes grupos de edad al no alcanzar un tamaño de efecto apreciable en ninguno de los contrastes (q de Cohen ≥ 0.10).



3.1.5.4 Contexto del vecindario

3.1.5.4.1 La relación entre el apoyo del vecindario y la puntuación global de participación en conducta antisocial analizando las diferencias en función del sexo y la edad

Tal y como se señala en la Tabla 43, la correlación entre el apoyo del vecindario y la participación en conducta antisocial es de $-.096$. Por lo tanto, no se puede afirmar la existencia de relación entre estas variables, aunque es destacable que el dato está cercano al valor mínimo establecido para considerar la existencia de relación.

Tabla 43

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y el apoyo del vecindario

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|--|
| Puntuación global | | $-.096, p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | $-.091, p < .001$ | $Z = 0.72, p = .235, q = 0.02$ |
| | Chicas | $-.106, p < .001$ | |
| Edad | 13-14 | - | |
| | 15-16 | $-.104, p < .001$ | $17-18: Z = -1.01, p = .157, q = 0.02$ |
| | 17-18 | $-.083, p < .001$ | |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

El análisis de las correlaciones por separado en los dos sexos muestra que, mientras que en las chicas se alcanza el valor mínimo para considerar la existencia de relación ($rho = -.106$) y en chicos no ($rho = -.091$), los estadísticos de la comparación de correlaciones informan de una diferencia no significativa y sin tamaño de efecto ($p = .235, q = 0.02$).

La comparación de las correlaciones en función de la edad, no muestran datos del grupo de 13-14 años debido a que los ítems de la variable *apoyo del vecindario* solo fueron respondidos por adolescentes de 15 años en adelante. Como se observa en la Tabla 43, en el grupo de 15-16 años la relación entre el apoyo del vecindario y la participación en conducta antisocial es negativa y de intensidad baja ($rho = -.104$), mientras que en el grupo de 17-18 años no se alcanza el valor mínimo para considerar la presencia de relación ($rho = -.083$). En cualquier caso, estas diferencias no son significativas ni alcanzan el tamaño de efecto suficiente ($p = .157, q = 0.02$).



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

3.1.5.4.2 La relación entre la satisfacción con el vecindario y la puntuación global de participación en conducta antisocial analizando las diferencias en función del sexo y la edad.

Como se observa en la Tabla 44, la relación entre la satisfacción con el vecindario y la participación en comportamientos antisociales es de $-.136$. Es decir, se trata de una correlación negativa y de intensidad baja.

Tabla 44

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y la satisfacción con el vecindario

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|--|
| Puntuación global | | $-.136, p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | $-.118, p < .001$ | $Z = 2.78, p = .003, q = 0.04$ |
| | Chicas | $-.161, p < .001$ | |
| Edad | 13-14 | $-.159, p < .001$ | 15-16: $Z = -3.00, p = .001, q = 0.06$ |
| | 15-16 | $-.105, p < .001$ | 17-18: $Z = -1.69, p = .045, q = 0.03$ |
| | 17-18 | $-.071, p < .001$ | 13-14: $Z = 4.41, p < .001, q = 0.09$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

Aunque esta correlación parece más potente en chicas ($rho = -.161$) que en los chicos ($rho = -.118$), en el análisis de la comparación de correlaciones se desecha la existencia de diferencias apreciables en función del sexo ($Z = 2.78, p = .003, q = 0.04$).

Como se observa en la Tabla 44, la correlación es negativa a todas las edades, pero la fuerza de la misma disminuye al aumentar el grupo de edad. Mientras que a los 13-14 años y a los 15-16 años se encuentra una correlación negativa de intensidad baja ($rho = -.159$ y $rho = -.105$, respectivamente), a los 17-18 años no existe relación entre las variables ($rho = -.071$). Sin embargo, la comparación de correlaciones no informa de diferencias significativas y/o con tamaño de efecto apreciable en ninguno de los cruces.



3.1.5.4.3 La relación entre la conflictividad en el barrio y la puntuación global de participación en conducta antisocial analizando las diferencias en función del sexo y la edad.

Existe una relación directa y media entre la conflictividad en el barrio y la participación en conductas antisociales ($\rho = .368$). Es decir, a mayor conflictividad en el barrio, más participación de los y las adolescentes en comportamientos antisociales (ver Tabla 45).

Tabla 45

Correlación entre el número de conductas antisociales en las que participan y la conflictividad en el barrio

| | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|--------|-------------------------|---|
| Puntuación global | | .368, $p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | .355, $p < .001$ | $Z = -1.38, p = .084, q = 0.03$ |
| | Chicas | .380, $p < .001$ | |
| Edad | 13-14 | .336, $p < .001$ | 15-16: $Z = -1.15, p = .124, q = 0.03$ |
| | 15-16 | .361, $p < .001$ | 17-18: $Z = 3.95, p < .001, q = 0.10^*$ |
| | 17-18 | .276, $p < .001$ | 13-14: $Z = -2.49, p = .006, q = 0.07$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$) ** Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$) ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

El resultado de esta relación es similar cuando se estudia la correlación por separado en chicos ($\rho = .355$) y en chicas ($\rho = .380$). Por lo tanto, el análisis de estas diferencias en la comparación de correlaciones confirma la inexistencia de discrepancias en función del sexo ($p = .084, q = 0.03$).

Como se puede apreciar, solo la comparación de la correlación entre el grupo de 15-16 años y el de 17-18 años es significativa y con el tamaño de efecto suficiente, por lo que se puede afirmar que existen diferencias en la relación de estas variables entre estos dos grupos de edad ($Z = 3.95, p < .001, q = 0.10$).



3.1.5.5 Resumen

- Resultados globales, sin diferenciar sexo ni edad:
 - Con relación al contexto familiar, todas las variables familiares analizadas se relacionan en sentido inverso con la participación en conductas antisociales. Mientras que algunas muestran una intensidad baja, como es el caso del apoyo familiar, la satisfacción familiar, la comunicación familiar, el afecto materno y paterno, la comunicación materna y paterna, y la relación entre los progenitores, otras variables se relacionan con una mayor intensidad como es el caso del conocimiento materno, el conocimiento paterno y la revelación paterna. Es llamativa la ausencia de relación entre la revelación materna y la participación en comportamientos antisociales.
 - Respecto al contexto de las amistades, no existe relación entre la participación en comportamientos antisociales y el apoyo y satisfacción con los amigos y amigas. Sin embargo, existe una relación positiva de intensidad media entre la participación en conductas antisociales y la presencia de amistades que realizan conductas de riesgo. Es decir, aquellos chicos o chicas con amistades que presentan más conductas de riesgo, participan en más conductas antisociales. En esta línea, la variable de amistades que realizan conductas de protección se relaciona de manera inversa con la participación en comportamientos antisociales, aunque esta relación tiene una intensidad baja. Además, se ha comprobado que los conflictos con las amistades se relacionan de manera positiva y con una intensidad baja con la participación en conductas antisociales en la adolescencia. Es decir, una relación conflictiva de los y las adolescentes con sus amigos y/o amigas, se relaciona con una mayor participación en comportamientos antisociales. Por otro lado, aunque no llega al valor mínimo para considerar la existencia de relación, el valor de la correlación de las relaciones de apoyo con las amistades y la participación en conductas antisociales es muy cercano a .10.
 - En cuanto al contexto escolar, la relación entre todas las variables analizadas y la participación en conductas antisociales es negativa y de intensidad baja. Es decir, los chicos y las chicas con mayores niveles de apoyo y satisfacción con el profesorado, y mayores niveles de apoyo y satisfacción con los compañeros y las compañeras de clase, participan en menos conductas antisociales (ver Tabla 46).
 - Por último, respecto al contexto del vecindario, se encuentra que los y las adolescentes que presentan una menor satisfacción con su vecindario tienen una mayor participación en conductas antisociales, siendo esta relación de intensidad baja. Además, el apoyo del vecindario parece relacionarse con la participación en conducta antisocial del mismo modo, con una relación inversa, aunque no llega al valor mínimo en el tamaño del efecto para considerar apreciable dicha relación. Sin duda, la variable del vecindario que más se relaciona con la participación en conductas antisociales es la conflictividad del barrio. Esta relación es directa y de intensidad media, por lo que se



puede afirmar que los chicos y chicas que viven en zonas más conflictivas participan en más comportamientos antisociales.

- Resultados en función del sexo:
 - Se puede afirmar que la relación entre las variables analizadas y la participación en conducta antisocial no cambia entre chicos y chicas. Por lo tanto, se puede asumir que la relación entre todas las variables del contexto familiar, de iguales, del contexto escolar y del contexto del vecindario es similar en ambos sexos (ver Tabla 46).
- Resultados en función de la edad:
 - En relación con el contexto familiar, se observan diferencias en las correlaciones con la conducta antisocial en los distintos grupos de edad. Aunque en algunas de las variables no se encuentran discrepancias, como es el caso de la satisfacción familiar, el afecto materno y paterno, la revelación materna, y relación entre los progenitores; en otras variables sí se observan diferencias. En concreto, estas diferencias se encuentran entre el grupo de edad de los 13-14 años y de los 17-18 en las variables apoyo familiar, comunicación familiar, comunicación y conocimiento materno y paterno, y revelación paterna; y siempre reflejan una menor intensidad de la relación en el grupo de más edad. Además, en la variable relacionada con la comunicación familiar, también se encuentran diferencias entre el grupo de 13-14 y 15-16 años, con una intensidad de la relación inferior en el grupo de mayor edad.
 - Respecto al contexto de las amistades, la relación entre las variables de este contexto y la participación en conductas antisociales no cambia al estudiar por separado las correlaciones en cada grupo de edad. Por lo tanto, se puede afirmar que la relación entre las variables sobre amistad y la participación en conductas antisociales es similar a todas las edades.
 - En cuanto al contexto escolar, no se encuentran diferencias en las correlaciones de los distintos grupos de edad en las variables relacionadas con los compañeros y las compañeras de clase. Sin embargo, tanto en la variable de apoyo del profesorado como en la variable de satisfacción con el profesorado, se observan diferencias entre el grupo de 13-14 años y el grupo de 17-18, apreciándose en este último una menor fuerza en la correlación con la participación en conducta antisociales
 - Por último, respecto al contexto del vecindario, se aprecia que no existen diferencias en las correlaciones en ninguno de los grupos de edad estudiados exceptuando la diferencia en la relación entre la conflictividad del barrio y la participación en conductas antisociales entre los 15-16 y los 17-18 años, con una mayor intensidad a los 15-16 años. Por lo tanto, de manera general, se puede afirmar que la relación entre las variables del vecindario y la participación en conductas antisociales es similar en todos los grupos de edad (ver Tabla 46).



Tabla 46

Resumen de los principales resultados de correlaciones

| | Global | Sexo | Edad |
|---------------------------------------|--------|-----------------|---------------------------------|
| Capacidad adquisitiva | .031 | Sin diferencias | Sin diferencias |
| Nivel educativo progenitores | -.020 | Sin diferencias | Sin diferencias |
| Riqueza percibida | .001 | Sin diferencias | Sin diferencias |
| Percepción por el entorno | -.392 | Sin diferencias | Sin diferencias |
| Regulación emocional | -.406 | Sin diferencias | Sin diferencias |
| Sentido de coherencia | -.310 | Sin diferencias | Mayor intensidad 13 años |
| Comprensibilidad | -.237 | Sin diferencias | Mayor intensidad 13 años |
| Manejabilidad | -.271 | Sin diferencias | Mayor intensidad 13 años |
| Significatividad | -.272 | Sin diferencias | Mayor intensidad 13 años |
| Sentido de unidad | -.116 | Sin diferencias | Sin diferencias |
| Autoeficacia social | -.047 | Sin diferencias | Sin diferencias |
| Apoyo amistades | -.055 | Sin diferencias | Sin diferencias |
| Satisfacción amistades | -.065 | Sin diferencias | Sin diferencias |
| Amistades con conductas de protección | -.133 | Sin diferencias | Sin diferencias |
| Amistades con conductas de riesgo | .395 | Sin diferencias | Sin diferencias |
| Relación de apoyo amistades | .097 | Sin diferencias | Sin diferencias |
| Relación de conflicto amistades | .206 | Sin diferencias | Sin diferencias |
| Apoyo vecindario | -.096 | Sin diferencias | Sin diferencias |
| Satisfacción vecindario | -.136 | Sin diferencias | Sin diferencias |
| Conflictividad barrio | .368 | Sin diferencias | Mayor intensidad 15 años |
| Apoyo familiar | -.293 | Sin diferencias | Mayor intensidad 13 años |
| Satisfacción familiar | -.249 | Sin diferencias | Sin diferencias |
| Comunicación familiar | -.278 | Sin diferencias | Mayor intensidad 13 años |
| Afecto materno | -.245 | Sin diferencias | Sin diferencias |
| Comunicación materna | -.190 | Sin diferencias | Mayor intensidad 13 años |
| Conocimiento materno | -.377 | Sin diferencias | Mayor intensidad 13 años |
| Revelación materna | -.066 | Sin diferencias | Sin diferencias |
| Afecto paterno | -.228 | Sin diferencias | Sin diferencias |
| Comunicación paterna | -.175 | Sin diferencias | Mayor intensidad 13 años |
| Conocimiento paterno | -.322 | Sin diferencias | Mayor intensidad 13 años |
| Revelación paterna | -.324 | Sin diferencias | Mayor intensidad 13 años |
| Relación entre progenitores | -.195 | Sin diferencias | Sin diferencias |
| Apoyo de los compañeros y compañeras | -.118 | Sin diferencias | Sin diferencias |
| Satisfacción compañeros y compañeras | -.110 | Sin diferencias | Sin diferencias |
| Apoyo profesorado | -.267 | Sin diferencias | Mayor intensidad 13 años |
| Satisfacción profesorado | -.293 | Sin diferencias | Mayor intensidad 13 años |



3.1.6 El análisis del efecto conjunto de las variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales en la participación en conducta antisocial de los y las adolescentes en España

Para analizar el efecto conjunto de las diferentes variables independientes relacionadas con las características demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales sobre la variable dependiente representada por la conducta antisocial se recurrió a la realización de un modelo de regresión lineal global (representado como modelo 5 en las siguientes tablas) con los principales indicadores de dichas variables. Los cuatro modelos previos corresponden a modelos de regresión lineal de cada una de las subcategorías de las variables independientes por separado, tal y como se explica a continuación. En el modelo 1 se incluyeron las dos variables demográficas: sexo y edad. En el modelo 2 se incluyeron las tres variables socioeconómicas analizadas previamente, es decir, la capacidad adquisitiva familiar, el nivel educativo de los progenitores y la riqueza percibida. En el modelo 3 se introdujeron las variables psicológicas que previamente habían mostrado mayor relación bivariada con la participación en conducta antisocial, como es la percepción de conducta antisocial, la regulación emocional y las tres subescalas del sentido de coherencia: comprensibilidad, manejabilidad y significatividad. En el modelo 4, dedicado a las variables contextuales, dada la cantidad de variables incluidas en los análisis bivariados previos, se incluyeron en los modelos de regresión solo aquellas variables que hacen referencia a los apoyos explícitos en los principales contextos de desarrollo: apoyo familiar, apoyo de las amistades, apoyo de los compañeros y compañeras de clase, apoyo del profesorado y apoyo del vecindario (en el caso de esta última variable se incluye únicamente en los modelos que se hacen para los grupos de edad 15-16 y 17-18 años, ya que esta pregunta no estaba incluida en el cuestionario del grupo de 13-14 años).

Para cada modelo se indica la capacidad predictiva mediante el coeficiente de determinación (R^2), así como los valores de la beta estandarizada y significación estadística de cada una de las variables incluidas en cada modelo. Como prueba de tamaño de efecto se realizó la eta cuadrado parcial (η_p^2), que además informa de la varianza explicada por cada variable cuando están presentes el resto de las variables que componen el modelo. Estos análisis no solo se han realizado para la muestra global de adolescentes, tal y como se muestra a continuación en el apartado 3.1.6.1, sino que también se hace de manera separada por sexo (apartado 3.1.6.2) y por edad (apartado 3.1.6.3).

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



3.1.6.1 El análisis del efecto conjunto de las variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales en la participación en conducta antisocial para la muestra global de adolescentes

Como se observa en la Tabla 47, los cuatro primeros modelos incluyen de manera independiente las variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales, respectivamente, mientras que el modelo 5 incluye de manera conjunta todas las variables incluidas en los cuatro modelos previos. A continuación, se explica, en primer lugar, los resultados de los cuatro primeros modelos ordenados en función de la cantidad de varianza explicada (es decir, se comenzarán a explicar aquellos modelos que han obtenido mayor R^2) y, tras esto, se explicarán los resultados con todas las variables conjuntas, expuestos en el modelo 5.

Pues bien, de los cuatro primeros modelos, el que obtiene mayor varianza explicada (19.8%) en la participación en conducta antisocial es el modelo 3, es decir, el conformado por variables psicológicas. Teniendo en cuenta el valor de la R^2 , se trata de un modelo con un tamaño de efecto medio. Solo tres de las cinco variables incluidas son significativas y con tamaño de efecto apreciable, como son, en orden de mayor a menor peso en el modelo: la regulación emocional, que tiene un tamaño de efecto medio ($\beta = -.324$, $\eta^2_p = .099$); la percepción del entorno de las conductas antisociales como conductas no ajustadas ($\beta = -.141$, $\eta^2_p = .024$), con tamaño del efecto bajo; y la subescala de significatividad perteneciente a la escala más general del sentido de coherencia ($\beta = -.120$, $\eta^2_p = .013$), también con tamaño de efecto bajo. Aunque la variable manejabilidad se muestra estadísticamente significativa, sin embargo, el tamaño de efecto no alcanza a ser apreciable.

El segundo conjunto de variables que más varianza explicada muestra sobre la participación en conducta antisocial es el relacionado con las variables contextuales (modelo 4), con una capacidad predictiva del 10.1%, lo que supone un tamaño de efecto pequeño. En este caso, únicamente el apoyo de la familia ($\beta = -.199$, $\eta^2_p = .037$) y el apoyo del profesorado ($\beta = -.200$, $\eta^2_p = .035$) se muestran como variables importantes en la explicación de la participación de los y las adolescentes en conductas antisociales, ambas con tamaños del efecto bajos.



Tabla 47

Modelo de regresión lineal de variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales sobre la participación en conductas antisociales

| | | Modelo 1 Variables demográficas $R^2 = .020$ ($p < .001$) | Modelo 2 Variables socioeconómicas $R^2 = .001$ ($p < .001$) |
|---------------------------|--------------------------------|---|--|
| Variables demográficas | Sexo | $\beta = -.085, p < .001$ $\eta_p^2 = .007$ | |
| | Edad | $\beta = .112, p < .001$ $\eta_p^2 = .013^*$ | |
| Variables socioeconómicas | Capacidad adquisitiva familiar | | $\beta = .036, p < .001$ $\eta_p^2 = .001$ |
| | Nivel educativo progenitores | | $\beta = -.025, p = .004$ $\eta_p^2 = .001$ |
| | Riqueza percibida | | $\beta = -.016, p = .069$ $\eta_p^2 = .000$ |
| Variables psicológicas | Percepción entorno | | |
| | Regulación emocional | | |
| | Comprensibilidad | | |
| | Manejabilidad | | |
| Variables contextuales | Significatividad | | |
| | Apoyo familiar | | |
| | Apoyo amistades | | |
| | Apoyo profesorado | | |
| | Apoyo compañeros y compañeras | | |

Nota. No es significativo ningún efecto de interacción porque ninguna η_p^2 de las interacciones es superior a .01; * η_p^2 bajo (.010 - .059), ** η_p^2 medio (.060 - .139), *** η_p^2 alto ($\geq .140$).

Los dos modelos restantes presentan por separado varianzas explicadas claramente más bajas que las anteriores. En concreto, el modelo 1, en el que se incluyen las variables demográficas, explica una varianza del 2%. En este modelo, solo la variable edad se muestra estadísticamente significativa y con un tamaño de efecto apreciable ($\beta = -.112, \eta_p^2 = .013$). Respecto al modelo 2, relacionado con las variables socioeconómicas, se aprecia una varianza explicada del 0.1%. Aunque el modelo es significativo, ninguna de las tres variables incluidas en este modelo se muestra significativa y con tamaño del efecto apreciable.



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

| Modelo 3 Variables psicológicas $R^2 = .198 (p < .001)$ | Modelo 4 Variables contextuales $R^2 = .101 (p < .001)$ | Modelo 5 Global $R^2 = .256 (p < .001)$ |
|---|---|--|
| | | $\beta = -.136, p < .001 \eta_p^2 = .022^*$ |
| | | $\beta = .024, p = .030 \eta_p^2 = .001$ |
| | | $\beta = .037, p = .002 \eta_p^2 = .002$ |
| | | $\beta = .004, p = .751 \eta_p^2 = .000$ |
| | | $\beta = .020, p = .089 \eta_p^2 = .000$ |
| $\beta = -.141, p < .001 \eta_p^2 = .024^*$ | | $\beta = -.110, p < .001 \eta_p^2 = .016^*$ |
| $\beta = -.324, p < .001 \eta_p^2 = .099^{**}$ | | $\beta = -.323, p < .001 \eta_p^2 = .101^{**}$ |
| $\beta = -.014, p = .301 \eta_p^2 = .000$ | | $\beta = -.016, p = .264 \eta_p^2 = .000$ |
| $\beta = -.056, p < .001 \eta_p^2 = .002$ | | $\beta = -.049, p = .002 \eta_p^2 = .002$ |
| $\beta = -.120, p < .001 \eta_p^2 = .013^*$ | | $\beta = -.047, p = .001 \eta_p^2 = .002$ |
| | $\beta = -.199, p < .001 \eta_p^2 = .037^*$ | $\beta = -.126, p < .001 \eta_p^2 = .016^*$ |
| | $\beta = .028, p < .001 \eta_p^2 = .001$ | $\beta = .054, p < .001 \eta_p^2 = .003$ |
| | $\beta = -.200, p < .001 \eta_p^2 = .035^*$ | $\beta = -.135, p < .001 \eta_p^2 = .019^*$ |
| | $\beta = -.014, p = .078 \eta_p^2 = .000$ | $\beta = .004, p = .746 \eta_p^2 = .000$ |



En cuanto al modelo global o modelo 5, donde se combinan todas las variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas, y contextuales analizadas en los modelos previos, tal y como se observa en la Tabla 47, muestra una varianza explicada del 25.6% sobre la variable participación en conducta antisocial, por lo que se trata de un modelo con un tamaño de efecto medio.

Siguiendo el orden de presentación expuesto en la Tabla 47, en contraposición con lo que se observaba en el modelo 1, en este caso, la variable demográfica que es significativa y con tamaño de efecto apreciable es el sexo ($\beta = -.136$, $\eta_p^2 = .022$). El signo negativo de esta beta estandarizada indica que el segundo grupo, representado por las chicas, participa menos en conductas antisociales que el primer grupo, representado por los chicos varones. No es destacable ningún efecto de las variables socioeconómicas, sin embargo, sí son significativas y con tamaño de efecto apreciable la variable percepción ($\beta = -.110$, $\eta_p^2 = .016$), con un tamaño de efecto bajo, y la variable regulación emocional ($\beta = -.323$, $\eta_p^2 = .101$), que muestra un tamaño de efecto medio. Respecto a las variables contextuales, de nuevo se muestran significativas y con tamaño de efecto bajo la variable de apoyo familiar ($\beta = -.126$, $\eta_p^2 = .016$) y la variable de apoyo del profesorado ($\beta = -.135$, $\eta_p^2 = .019$). Antes de terminar la explicación de este modelo global, es importante señalar que se han calculado los efectos de interacción de todas las variables entre sí, sin embargo, no se ha encontrado ninguna interacción reseñable, por no mostrar un tamaño de efecto apreciable ($\eta_p^2 \geq .01$).

A continuación, se ordenan las variables de este modelo global de mayor a menor capacidad predictiva sobre la participación en conducta antisocial y se informa de la varianza explicada de cada variable, mediante la eta cuadrado parcial. De esta forma, se encuentra que la variable más importante en la explicación de la participación en conducta antisocial es tener una baja regulación emocional, con una varianza explicada en el modelo final de 10.1%. Tras esta primera variable, destaca el sexo de los y las adolescentes, a favor de los chicos varones (con una varianza explicada del 2.2%) y, por último, el bajo apoyo recibido del profesorado y de su familia (con varianzas de 1.9% y 1.6%, respectivamente) y la alta percepción que tiene su entorno de las conductas como antisociales (varianza de 1.6%).

3.1.6.1.1 Resumen

- El modelo explicativo de la participación en conductas antisociales realizado a partir de diferentes variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales tiene una capacidad predictiva del 25.6%. De las variables incluidas en el modelo final, es destacable, por ser significativa y mostrar una proporción de varianza explicada con tamaño de efecto medio, la variable regulación emocional (10.1%), así como las variables sexo (2.2%), apoyo del profesorado (1.9%), apoyo familiar (1.6%) y percepción del entorno sobre la adecuación de conducta antisocial (1.6%); todas significativas y con tamaño de efecto bajo.



3.1.6.2 El análisis del efecto conjunto de las variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales en la participación en conducta antisocial diferenciando en función del sexo de los y las adolescentes

3.1.6.2.1 El efecto conjunto de variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales en la participación en conducta antisocial específicamente en los chicos adolescentes:

Siguiendo el mismo esquema que se ha usado para exponer los resultados en el anterior apartado, se comenzarán explicando los modelos de variables monotemáticos (modelos del 1 al 4) en orden de mayor a menor importancia y, por último, se analizará el modelo global o modelo 5. Tal y como se muestra en la Tabla 48, y al igual que sucede en el apartado anterior destinado a la muestra completa, en el caso de los chicos, de nuevo se encuentra que son las variables psicológicas las que tienen mayor capacidad predictiva, seguidas por las variables contextuales y, más alejadas, las variables demográficas y socioeconómicas.

El modelo 3, centrado en las variables psicológicas, muestra una capacidad predictiva del 21%. Como se aprecia en la Tabla 48, las únicas variables significativas y con tamaño de efecto apreciable son regulación emocional, con un tamaño de efecto medio ($\beta = -.350$, $\eta_p^2 = .120$), y percepción de la conducta antisocial, con un tamaño de efecto bajo ($\beta = -.134$, $\eta_p^2 = .022$). Aunque las variables de manejabilidad y significatividad son significativas, ninguna de las dos tiene un tamaño de efecto apreciable ($\eta_p^2 = .004$ y $\eta_p^2 = .008$, respectivamente).

Respecto al modelo relacionado con las variables contextuales, modelo 4, explica un 9.1% de la varianza, por lo que se trata de un modelo con un tamaño de efecto pequeño. En este caso, es destacable la capacidad predictiva del apoyo del profesorado (3.4%) y del apoyo de la familia (2.7%), al ser variables significativas y con tamaño de efecto bajo ($\eta_p^2 = .034$ y $\eta_p^2 = .027$, respectivamente). Aunque el apoyo de las amistades es significativo, el tamaño de efecto indica que su capacidad predictiva no es apreciable ($\eta_p^2 = .002$).

Los otros dos modelos (1 y 2) presentan por separado varianzas explicadas bastante más bajas que las anteriores. En concreto, el modelo 1, referente a las variables demográficas, muestra una capacidad predictiva del 1.9%. En este caso, solo se incluye la variable edad, puesto que la variable sexo es la que determina la comparación. La variable edad es significativa y tiene un tamaño de efecto bajo ($\beta = .139$, $\eta_p^2 = .019$), señalando el signo positivo de la beta estandarizada el hecho de que los chicos de más edad tienen más peso en la participación en conductas antisociales que sus iguales varones de menos edad. El modelo 2, que incluye variables socioeconómicas, tiene un tamaño de efecto despreciable ($R^2 = .003$). Como se puede observar, ninguna de las variables predice la participación en conductas antisociales porque todas las variables incluidas tienen un tamaño de efecto por debajo del límite establecido ($\eta_p^2 \leq .009$).



Tabla 48

Modelo de regresión lineal de variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales sobre la participación en conductas antisociales en chicos

| | | Modelo 1 Variables demográficas $R^2 = .019$ ($p < .001$) | Modelo 2 Variables socioeconómicas $R^2 = .003$ ($p < .001$) |
|---------------------------|--------------------------------|---|--|
| Variables demográficas | Sexo | - | |
| | Edad | $\beta = .139, p < .001$ $\eta_p^2 = .019^*$ | |
| Variables socioeconómicas | Capacidad adquisitiva familiar | | $\beta = .049, p < .001$ $\eta_p^2 = .002$ |
| | Nivel educativo progenitores | | $\beta = -.044, p < .001$ $\eta_p^2 = .002$ |
| | Riqueza percibida | | $\beta = -.020, p = .113$ $\eta_p^2 = .000$ |
| Variables psicológicas | Percepción entorno | | |
| | Regulación emocional | | |
| | Comprensibilidad | | |
| | Manejabilidad | | |
| | Significatividad | | |
| Variables contextuales | Apoyo familiar | | |
| | Apoyo amistades | | |
| | Apoyo profesorado | | |
| | Apoyo compañeros y compañeras | | |

Nota. No es significativo ningún efecto de interacción porque ninguna η_p^2 de las interacciones es superior a .01; * η_p^2 bajo (.010 - .059), ** η_p^2 medio (.060 - .139), *** η_p^2 alto ($\geq .140$).

Por último, el modelo global o modelo 5, que examina la totalidad de las variables incluidas en los cuatro modelos previos, tiene una capacidad predictiva del 25.1%, por lo que muestra un tamaño de efecto medio. En este caso, y siguiendo el orden de los modelos expuestos en la Tabla 48, la variable edad no alcanza el tamaño de efecto suficiente que permita afirmar que predice el comportamiento antisocial ($\eta_p^2 = .004$). Ninguna de las variables socioeconómicas es significativa ni tiene tamaño de efecto. En cuanto a las variables psicológicas, es destacable la variable percepción sobre el modo en que su entorno interpreta los comportamientos antisociales como tales, con un tamaño de efecto bajo ($\beta = -.102, \eta_p^2 = .013$), y la regulación emocional, con un tamaño de efecto medio ($\beta = -.338, \eta_p^2 = .113$). En cuanto a las variables contextuales, de nuevo se pone de manifiesto el peso en la predictibilidad de los comportamientos antisociales de la variable apoyo familiar ($\beta = -.108, \eta_p^2 = .011$) y el apoyo del profesorado ($\beta = -.138, \eta_p^2 = .019$). Al igual que en el apartado anterior, se han analizado los efectos de interacción de todas las variables y ninguno es destacable por no mostrar un tamaño de efecto apreciable ($\eta_p^2 \geq .01$).



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

| Modelo 3 Variables psicológicas $R^2 = .210 (p < .001)$ | Modelo 4 Variables contextuales $R^2 = .091 (p < .001)$ | Modelo 5 Global $R^2 = .251 (p < .001)$ |
|---|---|--|
| | | $\beta = .058, p = .001 \eta_p^2 = .004$ |
| | | $\beta = .030, p = .089 \eta_p^2 = .001$ |
| | | $\beta = -.014, p = .396 \eta_p^2 = .000$ |
| | | $\beta = .037, p = .031 \eta_p^2 = .002$ |
| $\beta = -.134, p < .001 \eta_p^2 = .022^*$ | | $\beta = -.102, p < .001 \eta_p^2 = .013^*$ |
| $\beta = -.350, p < .001 \eta_p^2 = .120^{**}$ | | $\beta = -.338, p < .001 \eta_p^2 = .113^{**}$ |
| $\beta = -.015, p = .426 \eta_p^2 = .000$ | | $\beta = -.003, p = .900 \eta_p^2 = .000$ |
| $\beta = -.074, p < .001 \eta_p^2 = .004$ | | $\beta = -.055, p = .016 \eta_p^2 = .002$ |
| $\beta = -.094, p < .001 \eta_p^2 = .008$ | | $\beta = -.033, p = .099 \eta_p^2 = .001$ |
| | $\beta = -.170, p < .001 \eta_p^2 = .027^*$ | $\beta = -.108, p < .001 \eta_p^2 = .011^*$ |
| | $\beta = .049, p < .001 \eta_p^2 = .002$ | $\beta = .057, p = .001 \eta_p^2 = .004$ |
| | $\beta = -.202, p < .001 \eta_p^2 = .034^*$ | $\beta = -.138, p < .001 \eta_p^2 = .019^*$ |
| | $\beta = -.026, p = .024 \eta_p^2 = .001$ | $\beta = -.005, p = .794 \eta_p^2 = .000$ |



Por tanto, al ordenar las variables de este modelo global, específico para los chicos, de mayor a menor capacidad predictiva sobre la participación en conducta antisocial, se encuentra que la variable más importante en este modelo es la baja regulación emocional, con una varianza explicada en el modelo final de 11.3%, seguida por el bajo apoyo recibido del profesorado y su familia (con varianzas de 1.9% y 1.1%, respectivamente) y la baja percepción que considera que tiene su entorno de estas conductas como antisociales (varianza de 1.3%).

3.1.6.2.2 El efecto conjunto de variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales en la participación en conducta antisocial específicamente en las chicas adolescentes:

De nuevo, este apartado comienza explicando los modelos de variables monotemáticos (modelos del 1 al 4) en orden de mayor a menor importancia y, posteriormente, se analiza el modelo global o modelo 5. Asimismo, en línea con lo encontrado hasta el momento, son las variables psicológicas las que tienen mayor capacidad predictiva, seguidas por las variables contextuales y, más alejadas, las variables demográficas, tal y como se observa en la Tabla 49 y se explica a continuación. En este caso, el modelo referente a las variables socioeconómicas no es significativo.

El modelo 3, referido a las variables psicológicas, explica un 20.9% de la varianza, mostrando un tamaño de efecto medio. De los efectos analizados, es destacable la predictibilidad de la regulación emocional, con un tamaño de efecto medio ($\beta = -.312$, $\eta^2_p = .092$), así como la percepción de las conductas antisociales por el entorno ($\beta = -.124$, $\eta^2_p = .019$) y la significatividad ($\beta = -.118$, $\eta^2_p = .012$), ambas con tamaño de efecto bajo.

La capacidad predictiva de las variables contextuales, modelo 4, es de 12.4%, por lo que presenta un tamaño de efecto bajo. De las variables incluidas en el modelo son reseñables la influencia del apoyo familiar y del apoyo del profesorado, ambas significativas y con un tamaño de efecto bajo ($\beta = -.249$, $\eta^2_p = .059$; $\beta = -.197$, $\eta^2_p = .036$, respectivamente).

El modelo 1, referente a las variables demográficas, tiene una capacidad predictiva del 0.6%, lo que supone un tamaño de efecto no apreciable. Como se comentó en el caso de los chicos, este modelo solo incluye la variable edad, y aunque es significativa, no alcanza un tamaño de efecto suficiente ($\beta = .081$, $\eta^2_p = .007$).

Por último, el modelo 5, que incluye todas las variables analizadas y el efecto de interacción encontrado, es significativo y tiene una capacidad predictiva del 26.4%, lo que implica que se trata de un modelo con un tamaño de efecto alto. En este caso, y siguiendo el orden de los modelos expuestos en la Tabla 49, la variable edad no alcanza el tamaño de efecto suficiente que permita afirmar que predice el comportamiento antisocial ($\eta^2_p = .000$). Ninguna de las variables socioeconómicas es significativa ni tiene tamaño de efecto. En cuanto a las variables psicológicas, es destacable la regulación emocional, con un tamaño de efecto medio ($\beta = -.309$, $\eta^2_p = .019$). Y, respecto a las variables contextuales, destaca el apoyo familiar ($\beta = -.141$, $\eta^2_p = .020$) y el apoyo del profesorado ($\beta = -.134$, $\eta^2_p = .019$).



En este caso, se han analizado todos los efectos de interacción y se han obtenido resultados interesantes en la interacción entre la regulación emocional y la percepción de la conducta antisocial por parte del entorno en la predicción de la participación de las chicas adolescente en conductas antisociales. En concreto, se ha comprobado el modo en que la regulación emocional modera la relación entre la participación en comportamientos antisociales y la percepción como antisociales por parte del entorno en el caso de las chicas. Para ello se ha dividido a la muestra de chicas en dos grupos en función de su puntuación en regulación emocional. Por lo tanto, el grupo con menor regulación es el que resulta de restar la desviación tipo (0.93) a la media (3.30), es decir el que tiene una puntuación inferior o igual 2.37. Los resultados muestran que la correlación entre la percepción de los comportamientos antisociales y la participación en estos comportamientos es negativa en los dos grupos, es decir, aquellas adolescentes con entornos que perciben como más antisociales estos comportamientos, participan en menos comportamientos antisociales. Sin embargo, esta relación tiene menor intensidad en el grupo con menos regulación emocional ($\rho = -.324$) respecto al grupo con más regulación emocional ($\rho = -.422$). Es decir, para las chicas con una menor regulación emocional, es menos importante el modo en que su entorno percibe estas conductas, por el contrario, en aquellas que tienen una mayor regulación emocional, la percepción que tenga el entorno de esas conductas antisociales se relacionará más con su participación en estas conductas. Estas diferencias son significativas ($Z = 3.88, p < .001$) y con un tamaño de efecto pequeño ($q = 0.11$).

Al ordenar las variables de este modelo global o modelo 5 de mayor a menor capacidad predictiva, se encuentra que la variable más importante para explicar la participación de las chicas en conducta antisocial es el bajo apoyo familiar (con una varianza explicada en el modelo final de 2%), seguido muy de cerca por la baja regulación emocional y el bajo apoyo del profesorado (con una varianza explicada ambas del 1.9%). Además, en este caso particular de las chicas, se incluye también en el modelo final el efecto de interacción de la regulación emocional y la percepción de la conducta antisocial por el entorno (con una varianza explicada del 1.1%).

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



Tabla 49

Modelo de regresión lineal de variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales sobre la participación en conductas antisociales en chicas

| | | Modelo 1 Variables demográficas $R^2 = .006$ ($p < .001$) | Modelo 2 Variables socioeconómicas $R^2 = .000$ ($p = .245$) |
|---|--------------------------------|---|--|
| Variables demográficas | Sexo | - | |
| | Edad | $\beta = .081, p < .001$ $\eta_p^2 = .007$ | |
| Variables socioeconómicas | Capacidad adquisitiva familiar | | $\beta = .020, p = .098$ $\eta_p^2 = .000$ |
| | Nivel educativo progenitores | | $\beta = -.008, p = .522$ $\eta_p^2 = .000$ |
| | Riqueza percibida | | $\beta = -.018, p = .135$ $\eta_p^2 = .000$ |
| Variables psicológicas | Percepción entorno | | |
| | Regulación emocional | | |
| | Comprensibilidad | | |
| | Manejabilidad | | |
| Variables contextuales | Significatividad | | |
| | Apoyo familiar | | |
| | Apoyo amistades | | |
| | Apoyo profesorado | | |
| Regulación emocional x Percepción entorno | Apoyo compañeros y compañeras | | |
| | | | |

Nota. Únicamente se incluyen los efectos de interacción con η_p^2 superior a .01; * η_p^2 bajo (.010 - .059), ** η_p^2 medio (.060 - .139), *** η_p^2 alto ($\geq .140$).



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

| Modelo 3 Variables psicológicas $R^2 = .209 (p < .001)$ | Modelo 4 Variables contextuales $R^2 = .124 (p < .001)$ | Modelo 5 Global $R^2 = .264 (p < .001)$ |
|---|---|---|
| | | $\beta = -.010, p = .531 \eta_p^2 = .000$ |
| | | $\beta = .044, p = .006 \eta_p^2 = .002$ |
| | | $\beta = .022, p = .160 \eta_p^2 = .001$ |
| | | $\beta = -.003, p = .857 \eta_p^2 = .000$ |
| $\beta = -.124, p < .001 \eta_p^2 = .019^*$ | | $\beta = -.141, p < .001 \eta_p^2 = .003$ |
| $\beta = -.312, p < .001 \eta_p^2 = .092^{**}$ | | $\beta = -.309, p < .001 \eta_p^2 = .019^*$ |
| $\beta = -.052, p = .006 \eta_p^2 = .002$ | | $\beta = -.030, p = .129 \eta_p^2 = .001$ |
| $\beta = -.070, p = .001 \eta_p^2 = .003$ | | $\beta = -.051, p = .020 \eta_p^2 = .002$ |
| $\beta = -.118, p < .001 \eta_p^2 = .012^*$ | | $\beta = -.060, p = .002 \eta_p^2 = .003$ |
| | $\beta = -.249, p < .001 \eta_p^2 = .059^*$ | $\beta = -.141, p < .001 \eta_p^2 = .020^*$ |
| | $\beta = .032, p = .002 \eta_p^2 = .001$ | $\beta = .046, p = .004 \eta_p^2 = .003$ |
| | $\beta = -.197, p < .001 \eta_p^2 = .036^*$ | $\beta = -.134, p < .001 \eta_p^2 = .019^*$ |
| | $\beta = -.003, p = .802 \eta_p^2 = .000$ | $\beta = .015, p = .372 \eta_p^2 = .000$ |
| | | $\beta = .092, p < .001 \eta_p^2 = .011^*$ |



3.1.6.2.3 Comparación de los modelos de regresión en función del sexo

Al comparar los modelos globales de regresión (modelo 5) tanto en chicos como en chicas, se observa que la varianza explicada en el caso de las chicas es algo mayor (26.4%) que en los chicos (25.1%). Aunque la regulación emocional tiene efecto en el comportamiento antisocial tanto de chicas ($\beta = -.309$, $\eta^2_p = .019$) como de chicos ($\beta = -.338$, $\eta^2_p = .113$), en ellos esa variable explica en torno a diez veces más el comportamiento antisocial. Esto es debido a que, en el caso de las chicas, la regulación emocional modera el efecto de la percepción del entorno sobre los comportamientos antisociales ($\beta = .092$, $\eta^2_p = .011$), ya que, para las chicas con menor regulación emocional, la relación de la percepción del entorno con la participación en conductas antisociales es menor ($\rho = -.324$) que en las chicas con mayor regulación emocional ($\rho = -.422$). En el caso de los chicos, no se observa este efecto de interacción de las variables e, independientemente de su puntuación en regulación emocional, la percepción que tiene el entorno sobre las conductas antisociales tiene un efecto explicativo de la participación en las mismas ($\beta = -.102$, $\eta^2_p = .013$).

El apoyo familiar y el apoyo del profesorado son otras de las variables que tienen efecto sobre la participación en comportamientos antisociales en ambos sexos. Aunque en el caso de las chicas el apoyo familiar y el apoyo del profesorado tiene una capacidad predictiva muy similar ($\beta = -.141$, $\eta^2_p = .020$; $\beta = -.134$, $\eta^2_p = .019$, respectivamente), en el caso de los chicos adquiere mayor importancia el apoyo del profesorado ($\beta = -.138$, $\eta^2_p = .019$) frente al apoyo familiar ($\beta = -.108$, $\eta^2_p = .011$).

3.1.6.2.4 Resumen

- El modelo explicativo de la participación en conductas antisociales de los chicos varones realizado en función de diferentes variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales muestra una capacidad predictiva del 25.1%. De las variables incluidas, es destacable la varianza explicada por la regulación emocional (11.3%), el apoyo del profesorado (1.9%), la percepción como conductas antisociales por parte del entorno (1.3%) y el apoyo familiar (1.1%).
- El modelo explicativo de la participación en conductas antisociales de las chicas realizado a partir de las mismas variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales tiene una capacidad predictiva del 26.4%. Las variables relevantes en el modelo por su capacidad explicativa son, prácticamente con la misma importancia, la regulación emocional (1.9%), el apoyo familiar (2.0%) y el apoyo del profesorado (1.9%), seguidas por la interacción entre la regulación emocional y la percepción de conducta antisocial por parte del entorno (1.1%). En concreto, se demuestra que, para las chicas con una menor regulación emocional, tiene menor importancia el modo en que su entorno perciba determinadas conductas antisociales en su relación con la participación en esas conductas en comparación con las chicas con una mayor regulación emocional.
- En cuanto a la comparación de los modelos en función del sexo, se observa que las variables explicativas son las mismas, pero con algunas variaciones. Mientras que en los chicos la regulación emocional y la percepción del entorno se relaciona con la participación en conductas



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

antisociales, en las chicas la percepción del entorno solo es importante para aquellas con poca regulación emocional. La variable regulación emocional también se relaciona con el comportamiento antisocial de las chicas, aunque en este caso la varianza está repartida por la interrelación con la percepción. En cuanto a la varianza explicada por los contextos, se encuentra que en ambos sexos es importante el apoyo familiar y el apoyo del profesorado, pero en los chicos parece tener un mayor peso el apoyo del profesorado.

- En la Tabla 53 se resume la capacidad predictiva de cada variable en el modelo global de chicos y de chicas.

3.1.6.3 El análisis del efecto conjunto de las variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales en la participación en conducta antisocial diferenciando en función de la edad de los y las adolescentes

3.1.6.3.1 El efecto conjunto de variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales en la participación en conducta antisocial específicamente en los chicos y las chicas de 13-14 años:

Como se aprecia en la Tabla 50, los cuatro primeros modelos incluyen de manera independiente las variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales, respectivamente, mientras que el modelo 5 incluye de manera conjunta todas las variables incluidas en los cuatro modelos previos.

Entre los cuatro primeros modelos, el que muestra una mayor varianza explicada sobre la participación en conducta antisocial es el modelo 3, constituido por las variables psicológicas, que obtiene un coeficiente de determinación de .241, lo que supone la explicación del 24.1% de la varianza, con un tamaño de efecto medio. Es destacable la capacidad predictiva, en primer lugar, de la regulación emocional, con un tamaño de efecto medio ($\beta = -.352$, $\eta_p^2 = .120$) y, en segundo lugar, de la percepción de la conducta antisocial, con un tamaño de efecto bajo ($\beta = .118$, $\eta_p^2 = .022$). Aunque la variable significatividad es significativa, el tamaño de efecto no llega a ser apreciable ($\eta_p^2 = .008$).

Seguido del modelo 3, se encuentra en cantidad de varianza explicada el modelo 4, referente a las variables contextuales. Este modelo presenta una capacidad predictiva del 13.1%, con un tamaño de efecto medio. Dentro de este modelo, las variables que explican la participación en la conducta antisocial son el apoyo familiar ($\beta = -.238$, $\eta_p^2 = .054$) y el apoyo del profesorado ($\beta = -.217$, $\eta_p^2 = .041$), ambas con tamaño del efecto bajo.

Los dos modelos restantes, modelo 1, de variables demográficas, y modelo 2, de variables socioeconómicas, no son significativos y muestran porcentajes de varianza realmente bajos (0.1% en ambos casos).

Para finalizar, en el modelo 5, se analiza la capacidad predictiva de todas las variables de manera global y los efectos de interacción que han mostrado un tamaño de efecto apreciable ($\eta_p^2 \geq .01$). Este modelo presenta una capacidad predictiva del 31.1%, con tamaño de efecto alto.



Siguiendo el orden de los modelos expuestos en la Tabla 50, las variables significativas y con un tamaño de efecto bajo, pero apreciable, son la variable sexo ($\beta = -.088$, $\eta_p^2 = .010$), la percepción de conducta antisocial por el entorno ($\beta = -.099$, $\eta_p^2 = .017$), la regulación emocional ($\beta = -.328$, $\eta_p^2 = .041$), el apoyo familiar ($\beta = -.133$, $\eta_p^2 = .018$), el apoyo del profesorado ($\beta = -.131$, $\eta_p^2 = .018$), la interacción de la regulación emocional y la significatividad ($\beta = .096$, $\eta_p^2 = .013$) y la interacción de la percepción de la conducta antisocial por el entorno y el apoyo familiar ($\beta = .094$, $\eta_p^2 = .012$).

Tabla 50

Modelo de regresión lineal de variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales en la participación en conductas antisociales a los 13-14 años

| | | Modelo 1 Variables demográficas $R^2 = .001$ ($p = .003$) | Modelo 2 Variables socioeconómicas $R^2 = .001$ ($p = .035$) |
|---------------------------|---|---|--|
| Variables demográficas | Sexo | $\beta = -.036$, $p = .003$ $\eta_p^2 = .001$ | |
| | Edad | - | |
| Variables socioeconómicas | Capacidad adquisitiva familiar | $\beta = .027$, $p = .066$ $\eta_p^2 = .001$ | |
| | Nivel educativo progenitores | $\beta = -.038$, $p = .009$ $\eta_p^2 = .001$ | |
| | Riqueza percibida | $\beta = .002$, $p = .866$ $\eta_p^2 = .000$ | |
| Variables psicológicas | Percepción entorno | | |
| | Regulación emocional | | |
| | Comprensibilidad | | |
| | Manejabilidad | | |
| | Significatividad | | |
| Variables contextuales | Apoyo familiar | | |
| | Apoyo amistades | | |
| | Apoyo profesorado | | |
| | Apoyo compañeros y compañeras | | |
| Efectos de interacción | Regulación emocional x Significatividad | | |
| | Percepción conducta antisocial x Apoyo Familiar | | |

Nota. Únicamente se incluyen los efectos de interacción con η_p^2 superior a .01; * η_p^2 bajo (.010 - .059), ** η_p^2 medio (.060 - .139), *** η_p^2 alto ($\geq .140$).



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

| Modelo 3 Variables psicológicas $R^2 = .241 (p < .001)$ | Modelo 4 Variables contextuales $R^2 = .131 (p < .001)$ | Modelo 5 Global $R^2 = .311 (p < .001)$ |
|---|---|---|
| | | $\beta = -.088, p < .001 \eta_p^2 = .010^*$ |
| | | - |
| | | $\beta = .042, p = .028 \eta_p^2 = .002$ |
| | | $\beta = .017, p = .365 \eta_p^2 = .000$ |
| | | $\beta = .022, p = .247 \eta_p^2 = .001$ |
| $\beta = -.118, p < .001 \eta_p^2 = .022^*$ | | $\beta = -.099, p < .001 \eta_p^2 = .017^*$ |
| $\beta = -.352, p < .001 \eta_p^2 = .120^{**}$ | | $\beta = -.328, p < .001 \eta_p^2 = .041^*$ |
| $\beta = -.043, p = .050 \eta_p^2 = .000$ | | $\beta = -.055, p = .017 \eta_p^2 = .003$ |
| $\beta = -.065, p = .005 \eta_p^2 = .004$ | | $\beta = -.052, p = .037 \eta_p^2 = .002$ |
| $\beta = -.126, p < .001 \eta_p^2 = .008$ | | $\beta = -.069, p = .003 \eta_p^2 = .005$ |
| | $\beta = -.238, p < .001 \eta_p^2 = .054^*$ | $\beta = -.133, p < .001 \eta_p^2 = .018^*$ |
| | $\beta = .026, p = .030 \eta_p^2 = .001$ | $\beta = .024, p = .217 \eta_p^2 = .001$ |
| | $\beta = -.217, p < .001 \eta_p^2 = .041^*$ | $\beta = -.131, p < .001 \eta_p^2 = .018^*$ |
| | $\beta = -.003, p = .795 \eta_p^2 = .000$ | $\beta = .047, p = .024 \eta_p^2 = .002$ |
| | | $\beta = .096, p < .001 \eta_p^2 = .013^*$ |
| | | $\beta = .094, p < .001 \eta_p^2 = .012^*$ |

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Para examinar la dirección del efecto de interacción entre la regulación emocional y la significatividad, se ha dividido la muestra en dos grupos: un primer grupo conformado por aquellos y aquellas que tienen una puntuación alta en significatividad, es decir, cuya puntuación en significatividad es superior a la suma de la media (19.96) y la desviación tipo (4.69), y un segundo grupo cuya puntuación es inferior a la suma de la media y la desviación tipo. Al comparar la correlación entre la participación en conductas antisociales y la regulación emocional en ambos grupos, se observa una correlación de $\rho = -.430$ en el grupo con altas puntuaciones en significatividad, frente a una correlación de $\rho = -.266$ en el grupo con puntuaciones medias-bajas. La comparación entre ambas correlaciones es significativa y con tamaño de efecto pequeño ($Z = 3.92, p < .001, q = 0.19$). Por lo tanto, se puede afirmar que en aquellos y aquellas que sienten que la vida merece la pena, la mayor regulación emocional está más relacionada con la menor participación en conductas antisociales que en aquellos y aquellas que no expresan esa motivación. Se podría entender que para los chicos y chicas de 13-14 años que consideran tener una vida significativa, el ser capaz de controlar sus emociones estará más relacionado con la menor participación en conductas antisociales, en comparación con sus iguales que tienen vidas con menor nivel de significatividad.

Para analizar el efecto de interacción de la variable apoyo familiar y la percepción de la conducta antisocial por el entorno en la predicción de la participación en conducta antisocial de chicos y chicas de 13-14 años, se han establecido cuatro grupos. Es necesario aclarar que la media en la variable apoyo familiar está muy cercana de la puntuación máxima, por lo que la gran mayoría de la muestra se concentra en el primer grupo diferenciado. Este grupo (grupo 4) es el de mayor apoyo familiar, por lo que se sitúa desde la máxima puntuación (7) hasta la puntuación fruto de la resta de una desviación típica (1.17) a la media (6.15), es decir 4.98. El siguiente grupo (grupo 3) resulta de la resta de dos desviaciones típicas a la media, por lo que incluye a los sujetos que obtienen desde un 4.97 hasta un 3.81, teniendo por ende una menor puntuación en apoyo familiar. El otro de los grupos diferenciados (grupo 2) se obtiene de restar tres desviaciones típicas a la media, por lo que abarca puntuaciones desde 3.80 a 2.64, y el último grupo (grupo 1), es decir el que menos apoyo familiar percibe, es el que puntúa desde 0 hasta 2.63.

Como se observa en la comparación de correlaciones, existen diferencias entre la correlación del grupo 1 ($\rho = -.279$) y el resto de grupo diferenciados: grupo 2 ($\rho = -.410$), grupo 3 ($\rho = -.432$) y grupo 4 ($\rho = -.412$). En concreto, existen diferencias con tamaño de efecto pequeño en la comparación de correlaciones entre el grupo 1 y el grupo 2 ($Z = 1.55, p = .061, q = 0.15$); entre grupo 1 y grupo 3 ($Z = 1.95, p = .026, q = 0.18$); y entre el grupo 1 y el grupo 4 ($Z = 1.96, p = .025, q = 0.15$). A pesar de que las comparaciones entre correlaciones no son significativas, lo cual puede ser debido al bajo tamaño de la muestra resultante de dividirla en cuatro subgrupos, todas las comparaciones muestran un tamaño de efecto pequeño. Estos datos sugieren que, con bajos niveles de apoyo familiar, la relación de la percepción de las conductas como antisociales por parte del entorno y la participación de los y las adolescentes en estas es menos intensa que con mayores niveles de apoyo familiar, por lo que se observa un claro aumento de la correlación entre la participación y la percepción de la conducta antisocial entre el grupo de menos apoyo



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

familiar, y el siguiente. Esto significa que la relación entre la participación en conductas antisociales y la percepción de esos comportamientos por el entorno aumenta de manera llamativa entre los chicos y chicas que perciben que tienen muy poco o ningún apoyo familiar, con una relación entre las variables de intensidad baja, y los que perciben que tienen algo o mucho apoyo familiar con una relación de intensidad media. Por lo tanto, el hecho de que chicos y chicas perciban que tienen algo de apoyo familiar, aumenta la relación entre la participación en conductas antisociales y la percepción de las mismas por parte del entorno.

Para terminar, se muestran a continuación las variables de este modelo global, específico para los chicos y las chicas de 13-14 años, de mayor a menor capacidad predictiva sobre la participación en conducta antisocial. En concreto, se encuentra que la variable más importante en este modelo es la baja regulación emocional (con una varianza explicada en el modelo final de 4.1%), seguida por el bajo apoyo recibido del profesorado y su familia (con varianzas de 1.8% en ambos casos), la percepción del entorno de las conductas antisociales como adecuadas (varianza de 1.7%), la interacción entre regulación emocional y significatividad (varianza de 1.3%), la interacción de percepción de conducta antisocial y apoyo familiar (varianza de 1.2%) y, por último, la variable sexo, en concreto, ser chico (varianza de 1%).

3.1.6.3.2 *El efecto conjunto de variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales en la participación en conducta antisocial específicamente en los chicos y las chicas de 15-16 años:*

En la misma línea de lo tratado en los apartados previos, en este apartado se exponen cinco modelos de regresión lineal, correspondiendo los cuatro primeros al análisis independiente de las variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales, respectivamente, mientras que el modelo 5 corresponde al análisis conjunto de todas las variables incluidas en los cuatro modelos previos, tal y como se observa en la Tabla 51.

Entre los cuatro primeros modelos, el que muestra una mayor varianza explicada sobre la participación en conducta antisocial es el modelo 3, constituido por las variables psicológicas. Este modelo alcanza una capacidad predictiva del 17.6%, con tamaño de efecto medio. Tres de las variables incluidas son significativas y con tamaños de efecto apreciables: la regulación emocional, con un tamaño de efecto medio ($\beta = -.305$, $\eta_p^2 = .089$); la percepción de la conducta antisocial por el entorno, con un tamaño de efecto bajo ($\beta = -.149$, $\eta_p^2 = .026$); y la significatividad, también con un tamaño de efecto bajo ($\beta = -.111$, $\eta_p^2 = .011$).

Seguido del modelo 3 se encuentra el modelo 4, relacionado con las variables contextuales, con un tamaño de efecto pequeño y una capacidad predictiva del 9.6%. De las variables incluidas, solo son significativas y con tamaño de efecto bajo, el apoyo del profesorado ($\beta = -.212$, $\eta_p^2 = .040$) y el apoyo de la familia ($\beta = -.183$, $\eta_p^2 = .031$).

A continuación, el modelo relacionado con las variables demográficas (modelo 1) tiene una capacidad predictiva de 1.1%. Tal y como se muestra en la tabla, en este modelo solo se incluye



la variable sexo, puesto que la variable edad se ha utilizado para establecer los distintos grupos. La variable sexo explica un 1.1% de la varianza y tiene un tamaño de efecto bajo ($\beta = -.104$, $\eta_p^2 = .011$). El signo de esta última beta estandarizada señala que son los chicos varones los que más peso tienen en la participación en conducta antisocial en comparación con las chicas.

Tabla 51

Modelo de regresión lineal de variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales sobre la participación en conductas antisociales a los 15-16 años

| | | Modelo 1 Variables demográficas $R^2 = .011$ ($p < .001$) | Modelo 2 Variables socioeconómicas $R^2 = .002$ ($p = .001$) |
|---------------------------|--------------------------------|---|--|
| Variables demográficas | Sexo | $\beta = -.104$, $p < .001$ $\eta_p^2 = .011^*$ | |
| | Edad | - | |
| Variables socioeconómicas | Capacidad adquisitiva familiar | $\beta = .057$, $p < .001$ $\eta_p^2 = .003$ | |
| | Nivel educativo progenitores | $\beta = -.013$, $p = .353$ $\eta_p^2 = .000$ | |
| | Riqueza percibida | $\beta = -.023$, $p = .104$ $\eta_p^2 = .000$ | |
| Variables psicológicas | Percepción entorno | | |
| | Regulación emocional | | |
| | Comprensibilidad | | |
| | Manejabilidad | | |
| | Significatividad | | |
| Variables contextuales | Apoyo familiar | | |
| | Apoyo amistades | | |
| | Apoyo profesorado | | |
| | Apoyo compañeros y compañeras | | |
| | Apoyo vecindario | | |

Nota. No es significativo ningún efecto de interacción porque ninguna η_p^2 de las interacciones es superior a 0.01; * η_p^2 bajo (.010 - .059), ** η_p^2 medio (.060 - .139), *** η_p^2 alto ($\geq .140$).



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

| Modelo 3 Variables psicológicas $R^2 = .176 (p < .001)$ | Modelo 4 Variables contextuales $R^2 = .096 (p < .001)$ | Modelo 5 Global $R^2 = .240 (p < .001)$ |
|---|---|--|
| | | $\beta = -.146, p < .001 \eta^2_p = .025^*$ |
| | | - |
| | | $\beta = .066, p = .002 \eta^2_p = .005$ |
| | | $\beta = .005, p = .823 \eta^2_p = .000$ |
| | | $\beta = .033, p = .110 \eta^2_p = .001$ |
| $\beta = -.149, p < .001 \eta^2_p = .026^*$ | | $\beta = -.135, p < .001 \eta^2_p = .023^*$ |
| $\beta = -.305, p < .001 \eta^2_p = .089^{**}$ | | $\beta = -.289, p < .001 \eta^2_p = .083^{**}$ |
| $\beta = -.006, p = .777 \eta^2_p = .000$ | | $\beta = -.017, p = .520 \eta^2_p = .000$ |
| $\beta = -.063, p = .009 \eta^2_p = .003$ | | $\beta = -.057, p = .044 \eta^2_p = .002$ |
| $\beta = -.111, p < .001 \eta^2_p = .011^*$ | | $\beta = -.037, p = .133 \eta^2_p = .001$ |
| | $\beta = -.183, p < .001 \eta^2_p = .031^*$ | $\beta = -.082, p < .001 \eta^2_p = .006$ |
| | $\beta = .035, p = .012 \eta^2_p = .001$ | $\beta = .050, p = .018 \eta^2_p = .003$ |
| | $\beta = -.212, p < .001 \eta^2_p = .040^*$ | $\beta = -.157, p < .001 \eta^2_p = .026^*$ |
| | $\beta = .004, p = .760 \eta^2_p = .000$ | $\beta = .018, p = .399 \eta^2_p = .000$ |
| | $\beta = -.012, p = .407 \eta^2_p = .000$ | $\beta = -.039, p = .070 \eta^2_p = .002$ |

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

El modelo 2, relacionado con las variables socioeconómicas, tiene una capacidad predictiva del 0.2%, lo que implica que se trata de un modelo con un tamaño de efecto no apreciable. Como se puede observar, solo la variable capacidad adquisitiva familiar es significativa y ninguna de las variables incluidas alcanza un tamaño de efecto apreciable.

En el modelo global o modelo 5, se observa una capacidad predictiva del 24%, con un tamaño de efecto medio. Siguiendo el orden de los modelos expuestos en la Tabla 51, la variable sexo es significativa y aumenta su capacidad predictiva respecto al modelo 1 ($\beta = -.146$, $\eta^2_p = .025$). Las variables del modelo 2 no son significativas mientras que sí lo son algunas de las variables del modelo 3, como son la percepción de la conducta antisocial por el entorno ($\beta = -.135$, $\eta^2_p = .023$), con tamaño del efecto bajo, y la regulación emocional ($\beta = -.289$, $\eta^2_p = .083$), con tamaño del efecto medio. De las variables contextuales solo es significativa y con tamaño de efecto bajo el apoyo del profesorado ($\beta = -.157$, $\eta^2_p = .026$). En este caso, se han analizado los efectos de interacción de todas las variables y ninguno es destacable por no mostrar un tamaño de efecto apreciable ($\eta^2_p \geq .01$).

Por tanto, al ordenar las variables de este modelo global, específico para los chicos y las chicas de 15-16 años, de mayor a menor capacidad predictiva sobre la participación en conducta antisocial, se encuentra que la variable más importante en este modelo es la baja regulación emocional, con una varianza explicada en el modelo final de 8.3%, seguida por el bajo apoyo recibido del profesorado (con varianza de 2.6%), el hecho de ser varón (con varianza de 2.5%) y la baja percepción del entorno de estas conductas como antisociales (varianza de 2.3%).

3.1.6.3.3 El efecto conjunto de variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales en la participación en conducta antisocial específicamente en los chicos y las chicas de 17-18 años

De nuevo, siguiendo la Tabla 52, a continuación, se exponen cinco modelos de regresión correspondiendo los cuatro primeros al análisis independiente de las variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales, respectivamente, mientras que el modelo 5 corresponde al análisis conjunto de todas las variables incluidas en los cuatro modelos previos. El modelo 3, dedicado a las variables psicológicas, con un tamaño de efecto medio, es el que muestra mayor capacidad predictiva (15.6%) entre los cuatro primeros modelos. Entre las variables significativas destaca la regulación emocional, con un tamaño de efecto medio ($\beta = -.310$, $\eta^2_p = .088$), así como la percepción de la conducta antisocial por el entorno ($\beta = -.177$, $\eta^2_p = .036$) y la significatividad ($\beta = -.101$, $\eta^2_p = .010$), ambas con tamaño del efecto bajo.

Al anterior modelo, le sigue en tamaño de capacidad predictiva el modelo 4, dedicado a las variables contextuales. Este modelo tiene un tamaño de efecto bajo y explica un 5.8% de la varianza en la participación en conducta antisocial. De las variables incluidas, son significativas y con tamaño de efecto bajo el apoyo familiar ($\beta = -.152$, $\eta^2_p = .022$) y el apoyo de los profesores ($\beta = -.126$, $\eta^2_p = .014$).



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

A continuación, se encontraría el modelo 1, referente a las variables demográficas, con una capacidad predictiva del 1.6%. Como la variable a partir de la que se han dividido los grupos de análisis de este apartado es la edad, este modelo 1 solo incluye la variable sexo, que es significativa y con tamaño de efecto bajo ($\beta = -.128$, $\eta_p^2 = .016$). El signo negativo de esta beta estandarizada indica que son los chicos varones los que tienen más presencia en la participación de conducta antisocial.

Respecto al modelo 2, relacionado con las variables socioeconómicas, no es significativo ($p = .829$) y solo muestra una capacidad predictiva del 0.1%. Ninguna de las variables incluidas en este modelo es significativa ni tiene un tamaño de efecto apreciable.

El modelo global o modelo 5 explica el 21.3% de la varianza de la participación en conducta antisocial, lo que supone un tamaño de efecto medio. Siguiendo el orden de los modelos expuestos en la Tabla 52, la variable sexo es significativa y aumenta su capacidad predictiva respecto al modelo 1 ($\beta = -.175$, $\eta_p^2 = .034$). De nuevo, el valor negativo de la beta estandarizada indica la mayor participación de los chicos en las conductas antisociales. Respecto a las variables psicológicas, la percepción de la conducta antisocial por el entorno es significativa y tiene un tamaño de efecto bajo ($\beta = -.115$, $\eta_p^2 = .016$) y la regulación emocional también es significativa y tiene un tamaño del efecto medio ($\beta = -.341$, $\eta_p^2 = .106$). De las variables contextuales, solo es significativa y con tamaño de efecto bajo, el apoyo familiar ($\beta = -.142$, $\eta_p^2 = .020$). Aunque el apoyo del profesorado es significativo, no alcanza un tamaño de efecto apreciable ($\beta = -.091$, $\eta_p^2 = .009$). Por último, aunque se han analizado los efectos de interacción de todas las variables, ninguno es destacable por no mostrar un tamaño de efecto apreciable ($\eta_p^2 \geq .01$).

Para terminar, al ordenar las variables de este modelo global, específico para los chicos y las chicas de 17-18 años, de mayor a menor capacidad predictiva sobre la participación en conducta antisocial, se encuentra que la variable más importante en este modelo es la baja regulación emocional, con una varianza explicada en el modelo final de 10.6%, seguida por el hecho de ser chico, y no chica (varianza de 3.4%), por tener bajo apoyo recibido de la familia (con varianza de 2%), y por la baja percepción del entorno de estas conductas como antisociales (varianza de 1.6%).

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Tabla 52

Modelo de regresión lineal de variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales sobre la participación en conductas antisociales a los 17-18 años

| | | Modelo 1 Variables demográficas $R^2 = .016$ ($p < .001$) | Modelo 2 Variables socioeconómicas $R^2 = -.001$ ($p = .829$) |
|---------------------------|--------------------------------|---|---|
| Variables demográficas | Sexo | $\beta = -.128, p < .001 \eta_p^2 = .016^*$ | |
| | Edad | - | |
| Variables socioeconómicas | Capacidad adquisitiva familiar | $\beta = .014, p = .422 \eta_p^2 = .000$ | |
| | Nivel educativo progenitores | $\beta = .004, p = .823 \eta_p^2 = .000$ | |
| | Riqueza percibida | $\beta = -.002, p = .892 \eta_p^2 = .000$ | |
| Variables psicológicas | Percepción entorno | | |
| | Regulación emocional | | |
| | Comprensibilidad | | |
| | Manejabilidad | | |
| Variables contextuales | Significatividad | | |
| | Apoyo familiar | | |
| | Apoyo amistades | | |
| | Apoyo profesorado | | |
| | Apoyo compañeros y compañeras | | |
| | Apoyo vecindario | | |

Nota. No es significativo ningún efecto de interacción porque ninguna η_p^2 de las interacciones es superior a 0.01; * η_p^2 bajo (.010 - .059), ** η_p^2 medio (.060 - .139), *** η_p^2 alto ($\geq .140$).



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

| Modelo 3 Variables psicológicas $R^2 = .156 (p < .001)$ | Modelo 4 Variables contextuales $R^2 = .058 (p < .001)$ | Modelo 5 Global $R^2 = .213 (p < .001)$ |
|---|---|--|
| | | $\beta = -.175, p < .001 \eta^2_p = .034^*$ |
| | | - |
| | | $\beta = .022, p = .394 \eta^2_p = .000$ |
| | | $\beta = -.001, p = .972 \eta^2_p = .000$ |
| | | $\beta = -.004, p = .879 \eta^2_p = .000$ |
| $\beta = -.177, p < .001 \eta^2_p = .036^*$ | | $\beta = -.115, p < .001 \eta^2_p = .016^*$ |
| $\beta = -.310, p < .001 \eta^2_p = .088^{**}$ | | $\beta = -.341, p < .001 \eta^2_p = .106^{**}$ |
| $\beta = .033, p = .231 \eta^2_p = .001$ | | $\beta = .036, p = .222 \eta^2_p = .001$ |
| $\beta = -.031, p = .277 \eta^2_p = .001$ | | $\beta = -.027, p = .403 \eta^2_p = .000$ |
| $\beta = -.101, p < .001 \eta^2_p = .010^*$ | | $\beta = -.003, p = .914 \eta^2_p = .000$ |
| | $\beta = -.152, p < .001 \eta^2_p = .022^*$ | $\beta = -.142, p < .001 \eta^2_p = .020^*$ |
| | $\beta = .010, p = .540 \eta^2_p = .000$ | $\beta = .052, p = .027 \eta^2_p = .003$ |
| | $\beta = -.126, p < .001 \eta^2_p = .014^*$ | $\beta = -.091, p < .001 \eta^2_p = .009$ |
| | $\beta = -.044, p = .011 \eta^2_p = .002$ | $\beta = -.042, p = .084 \eta^2_p = .002$ |
| | $\beta = -.023, p = .163 \eta^2_p = .000$ | $\beta = -.037, p = .135 \eta^2_p = .001$ |



3.1.6.3.4 Comparación de los modelos de regresión en función de la edad

Como se puede apreciar, la capacidad predictiva de los modelos disminuye en los grupos de mayor edad, mientras que a los 13-14 años la capacidad predictiva es de 31.1%, a los 15-16 años es de 24% y a los 17-18 años del 21.3%.

Es interesante el aumento de la capacidad predictiva del sexo en los grupos de mayor edad. Mientras que a los 13-14 años el sexo explica un 1% de la varianza en participación en conducta antisocial, a los 15-16 explica un 2.5% y a los 17-18 un 3.4%. Otra variable en la que se aprecia un aumento de capacidad predictiva en los grupos de mayor edad es la regulación emocional, aunque en todos los grupos de edad es la variable que más varianza explica (4.1% a los 13-14 años, 8.3% a los 15-16 y 10.6% a los 17-18 años).

Por su parte, la variable percepción por el entorno de las conductas antisociales mantiene unos valores muy parecidos en los grupos de edad de 13-14 y 17-18 (1.7% y 1.6%, respectivamente), y un valor algo superior a los 15-16 años (2.3%), si bien es cierto que a los 13-14 años esta variable se relaciona con la participación en conducta antisocial en función del apoyo familiar percibido.

Por lo tanto, una de las diferencias fundamentales en los distintos grupos de edad se centra en la importancia que cobra la interacción entre la regulación emocional y la significatividad ($\beta = .096$, $\eta^2_p = .013$) y entre la percepción de conducta antisocial y el apoyo familiar a los 13-14 años ($\beta = .094$, $\eta^2_p = .012$), interacciones que no alcanzaron el tamaño de efecto suficiente en los otros grupos de edad. Además, es interesante la pérdida de capacidad explicativa de la variable apoyo de familiar a los 15-16 años ($\beta = -.082$, $\eta^2_p = .006$) respecto al modelo de los 13-14 ($\beta = -.133$, $\eta^2_p = .018$), y la reincorporación entre las variables con más capacidad predictiva en el grupo de 17-18 años ($\beta = -.142$, $\eta^2_p = .020$). También es llamativo el aumento de capacidad explicativa que se observa a los 15-16 del apoyo del profesorado respecto al grupo de 13-14 años (2.6% y 1.8%, respectivamente), así como la ausencia de la potencia explicativa de esta variable a los 17-18 años (0.9%).

3.1.6.3.5 Resumen

- Como se aprecia en la tabla resumen (ver Tabla 53), el modelo explicativo de la participación en conductas antisociales de los chicos y las chicas de 13-14 años realizado a partir de diferentes variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales, tiene una capacidad predictiva del 31.1%, lo que supone un tamaño del efecto alto. En este modelo, las variables significativas y con tamaño de efecto bajo que explican la participación en la conducta antisocial son la regulación emocional (4.1%), la percepción que tiene el entorno sobre las conductas antisociales (1.7%), el apoyo familiar (1.8%), el apoyo del profesorado (1.8%), la interacción entre la regulación emocional y la significatividad (1.3%), la interacción entre la percepción del entorno y el apoyo familiar (1.2%) y, por último, el sexo (1%). Al analizar las interacciones encontradas en este grupo de edad se obtiene que, en aquellos y aquellas que sienten que sus vidas merecen la pena, la regulación emocional está más re-



3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

lacionada con la participación en conductas antisociales que en aquellos y aquellas que no tienen esa percepción. En cuanto a la interacción entre la percepción de conducta antisocial y el apoyo familiar, se encuentra que con bajos niveles de apoyo parental, la influencia de la percepción en la participación de conducta antisocial es menos intensa que con mayores niveles de apoyo familiar.

- En segundo lugar, el modelo explicativo de la participación en conductas antisociales de los chicos y las chicas de 15-16 años realizado en función de las mismas variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales, añadiendo en este último caso el apoyo del vecindario, muestra una capacidad predictiva del 24%, lo que supone un tamaño de efecto medio. Entre las variables explicativas destacables por su significatividad y su tamaño de efecto se encuentra la regulación emocional (8.9%), el apoyo del profesorado (2.6%), el sexo (2.5%) y la percepción de las conductas antisociales por el entorno (2.3%).
- En tercer lugar, el modelo explicativo de la participación en conductas antisociales de los chicos y las chicas de 17-18 años analizado considerando las mismas variables independientes del anterior modelo, muestra una capacidad predictiva del 21.3%, por lo que tiene un tamaño del efecto medio. Entre las variables con mayor capacidad explicativa se encuentra la regulación emocional (10.6%), el sexo (3.4%), el apoyo familiar (2%) y la percepción de la conducta antisocial por el entorno (1.6%).
- Por último, se puede concluir que una de las diferencias fundamentales en los distintos grupos de edad se centra en la importancia que cobra la interacción entre la regulación emocional y la significatividad y entre la percepción de conducta antisocial y el apoyo familiar a los 13-14 años, interacciones que no alcanzaron el tamaño de efecto suficiente en los otros grupos de edad. Además, es interesante la pérdida de capacidad explicativa de la variable apoyo de familiar a los 15-16 años respecto al modelo de los 13-14 (1.8%), y la incorporación entre las variables con más capacidad predictiva en el grupo de 17-18 años (2%). También es llamativa la capacidad explicativa que se observa a los 15-16 del apoyo del profesorado respecto al grupo de 13-14 años (2.6% y 1.8%, respectivamente), así como la ausencia de la potencia explicativa de esta variable a los 17-18 años.

En la Tabla 53 se resumen los modelos globales de los tres grupos de edad.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Tabla 53

Resumen de los modelos de regresión lineal global en todos los grupos analizados

| | | Global | Chicos | Chicas | 13-14 | 15-16 | 17-18 |
|---------------------------|---|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| | | $R^2 = .256$ ($p < .001$) | $R^2 = .251$ ($p < .001$) | $R^2 = .264$ ($p < .001$) | $R^2 = .311$ ($p < .001$) | $R^2 = .240$ ($p < .001$) | $R^2 = .213$ ($p < .001$) |
| Variables demográficas | Sexo | $\eta^2_p = .022^*$ | - | - | $\eta^2_p = .010^*$ | $\eta^2_p = .025^*$ | $\eta^2_p = .034^*$ |
| | Edad | $\eta^2_p = .001$ | $\eta^2_p = .004$ | $\eta^2_p = .000$ | - | - | - |
| Variables socioeconómicas | Capacidad adquisitiva familiar | $\eta^2_p = .002$ | $\eta^2_p = .001$ | $\eta^2_p = .002$ | $\eta^2_p = .002$ | $\eta^2_p = .005$ | $\eta^2_p = .000$ |
| | Nivel educativo progenitores | $\eta^2_p = .000$ | $\eta^2_p = .000$ | $\eta^2_p = .001$ | $\eta^2_p = .000$ | $\eta^2_p = .000$ | $\eta^2_p = .000$ |
| | Riqueza percibida | $\eta^2_p = .000$ | $\eta^2_p = .002$ | $\eta^2_p = .000$ | $\eta^2_p = .001$ | $\eta^2_p = .001$ | $\eta^2_p = .000$ |
| Variables psicológicas | Percepción entorno | $\eta^2_p = .016^*$ | $\eta^2_p = .013^*$ | $\eta^2_p = .003$ | $\eta^2_p = .017^*$ | $\eta^2_p = .023^*$ | $\eta^2_p = .016^*$ |
| | Regulación emocional | $\eta^2_p = .101^{**}$ | $\eta^2_p = .113^{**}$ | $\eta^2_p = .019^*$ | $\eta^2_p = .041^*$ | $\eta^2_p = .083^{**}$ | $\eta^2_p = .106^{**}$ |
| | Comprensibilidad | $\eta^2_p = .000$ | $\eta^2_p = .000$ | $\eta^2_p = .001$ | $\eta^2_p = .003$ | $\eta^2_p = .000$ | $\eta^2_p = .001$ |
| | Manejabilidad | $\eta^2_p = .002$ | $\eta^2_p = .002$ | $\eta^2_p = .002$ | $\eta^2_p = .002$ | $\eta^2_p = .002$ | $\eta^2_p = .000$ |
| | Significatividad | $\eta^2_p = .002$ | $\eta^2_p = .001$ | $\eta^2_p = .003$ | $\eta^2_p = .005$ | $\eta^2_p = .001$ | $\eta^2_p = .000$ |
| Variables contextuales | Apoyo familiar | $\eta^2_p = .016^*$ | $\eta^2_p = .011^*$ | $\eta^2_p = .020^*$ | $\eta^2_p = .018^*$ | $\eta^2_p = .006$ | $\eta^2_p = .020^*$ |
| | Apoyo amistades | $\eta^2_p = .003$ | $\eta^2_p = .004$ | $\eta^2_p = .003$ | $\eta^2_p = .001$ | $\eta^2_p = .003$ | $\eta^2_p = .003$ |
| | Apoyo profesorado | $\eta^2_p = .019^*$ | $\eta^2_p = .019^*$ | $\eta^2_p = .019^*$ | $\eta^2_p = .018^*$ | $\eta^2_p = .026^*$ | $\eta^2_p = .009$ |
| | Apoyo compañeros y compañeras | $\eta^2_p = .000$ | $\eta^2_p = .000$ | $\eta^2_p = .000$ | $\eta^2_p = .002$ | $\eta^2_p = .000$ | $\eta^2_p = .002$ |
| | Apoyo vecindario | | | | $\eta^2_p = .002$ | $\eta^2_p = .001$ | |
| Interacción | Regulación emocional x percepción | | | $\eta^2_p = .011^*$ | | | |
| | Regulación emocional x Significatividad | | | | $\eta^2_p = .013^*$ | | |
| | Percepción x Apoyo Familiar | | | | $\eta^2_p = .012^*$ | | |

Nota. η^2_p bajo (.010 - .059), η^2_p medio (.060 - .139), η^2_p alto ($\geq .140$).



3.1.7 La exploración del efecto de mediación de las principales variables psicológicas en la relación entre los principales apoyos sociales y la participación en conducta antisocial de los y las adolescentes en España

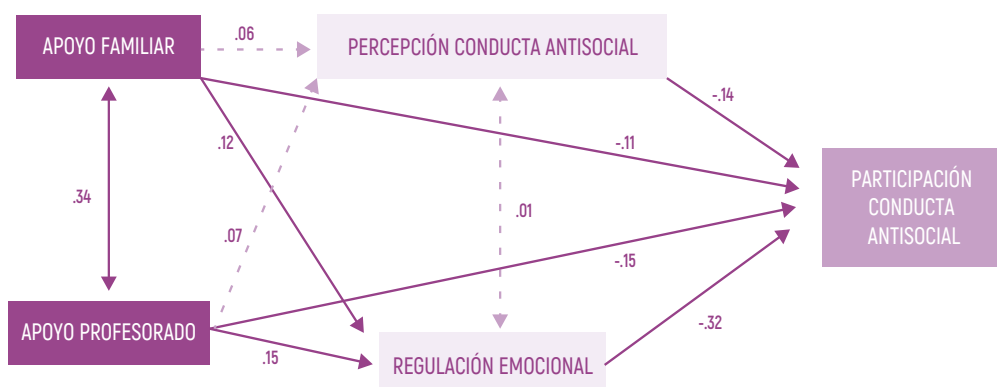
A continuación, se va a analizar el efecto mediador de dos de las variables psicológicas que han mostrado en los resultados obtenidos en los anteriores apartados una relación más clara con la conducta antisocial: la percepción de la conducta antisocial por parte del entorno y la regulación emocional de los y las adolescentes. En concreto, se va a analizar si estas dos variables psicológicas median la relación entre los principales apoyos sociales encontrados también en apartados previos, como son el apoyo familiar y del profesorado, y la participación en conducta antisocial. Además, siguiendo la lógica de explorar las posibles diferencias por sexo y edad, estos análisis de mediación se mostrarán en tres apartados referidos, respectivamente, a la muestra global, a chicos y chicas, y diferenciando cada grupo de edad.

3.1.7.1 La exploración del efecto de mediación de la percepción de la conducta antisocial y de la regulación emocional en la relación entre el apoyo familiar y del profesorado, por un lado, y la participación en conducta antisocial, por otro, en la muestra global de adolescentes

La Figura 23 muestra tanto el efecto directo del apoyo familiar y del profesorado en la participación en conducta antisocial, como el efecto indirecto a través de la percepción de esta conducta como antisocial por parte del entorno y de la regulación emocional de los y las adolescentes. En esta figura las flechas con líneas continuas representan coeficientes iguales o superiores a .10, mientras que las relaciones con coeficientes menores están representadas con flechas de líneas discontinuas. Asimismo, para facilitar la representación de los datos, los coeficientes se han redondeado a dos decimales.

Figura 23

Representación de las estimaciones estandarizadas de los coeficientes del modelo de mediación en la muestra general



En concreto, el apoyo de la familia y del profesorado explican un 1.5% (.34 x .06 x .07) de la varianza sobre cómo el adolescente siente que su entorno percibe la conducta antisocial y un 5.7% de la regulación emocional. La varianza explicada de la participación en conducta antisocial considerando todas las variables incluidas en el modelo es 21.9%.

El efecto directo de los apoyos sobre la participación en conducta antisocial es significativo y con un tamaño del efecto bajo tanto en el caso del apoyo familiar ($\beta = -.106$; 95% IC = $-.119, -.093$; $p < .001$) como en el apoyo del profesorado ($\beta = -.146$; 95% IC = $-.162, -.131$; $p < .001$). Los efectos indirectos de estos apoyos en la participación en conducta antisocial a través de las variables psicológicas, aunque son todas significativos, presentan coeficientes inferiores .10, tal y como se recoge en la Tabla 54. Incluso, aunque el efecto directo de los apoyos sociales sobre la regulación emocional sí son apreciables, sin embargo, el coeficiente que representa el efecto indirecto a través de esta variable psicológica en la participación en conducta antisocial ($-.039$, en el caso del apoyo familiar, y $-.047$, en el apoyo del profesorado) no alcanzan el nivel de .10. Por tanto, se concluye que no existe efecto de mediación de estas variables psicológicas en la relación entre los apoyos sociales y la participación en conducta antisocial.

Tabla 54

Parámetros de estimación de los efectos indirectos de la medicación en la muestra global

| | β | Intervalo confianza 95% | | Z | p |
|--|---------|-------------------------|--------|--------|------|
| | | Mínimo | Máximo | | |
| Apoyo familiar | | | | | |
| → Percepción de conducta antisocial | -.009 | -.011 | .007 | -7.61 | .001 |
| → Participación en conducta antisocial | | | | | |
| Apoyo familiar | | | | | |
| → Regulación emocional | -.039 | -.044 | -.035 | -16.38 | .001 |
| → Participación en conducta antisocial | | | | | |
| Apoyo del profesorado | | | | | |
| → Percepción de conducta antisocial | -.010 | -.013 | -.007 | -6.97 | .001 |
| → Participación en conducta antisocial | | | | | |
| Apoyo del profesorado | | | | | |
| → Regulación emocional | -.047 | -.053 | -.041 | -15.11 | .001 |
| → Participación en conducta antisocial | | | | | |



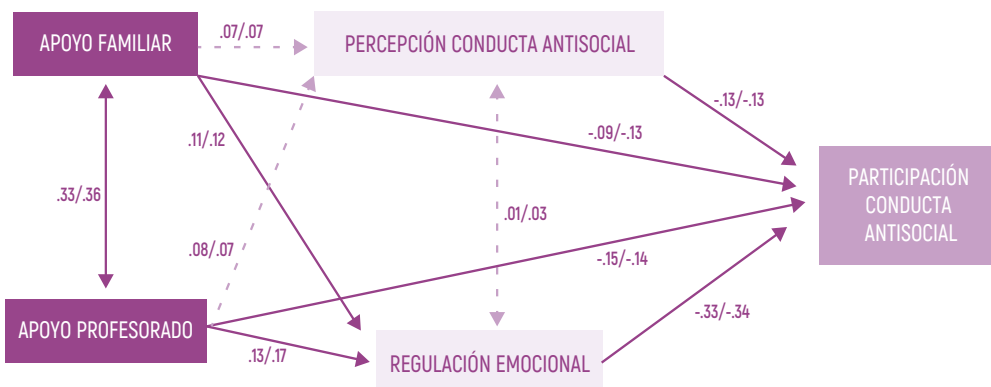
3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

3.1.7.2 La exploración del efecto de mediación de la percepción de la conducta antisocial y de la regulación emocional en la relación entre el apoyo familiar y del profesorado, por un lado, y la participación en conducta antisocial, por otro, en función del sexo

La Figura 24 muestra tanto el efecto directo del apoyo familiar y del profesorado en la participación en conducta antisocial, así como el efecto indirecto a través de la percepción de esta conducta como antisocial por parte del entorno y de la regulación emocional de los y las adolescentes, diferenciando entre los chicos y las chicas. Al igual que la figura anterior, las líneas continuas representan coeficientes iguales o superiores a .10, mientras que las líneas discontinuas representan coeficientes menores a ese punto de corte; además, para facilitar la lectura, los coeficientes están redondeados a dos decimales.

Figura 24

Representación de las estimaciones estandarizadas de los coeficientes del modelo de mediación en función del sexo



Nota. Chicos/chicas.

El apoyo de la familia y el profesorado explica un 1.6% de la varianza de la percepción de la conducta antisocial en los chicos y un 1.7% de la percepción en las chicas. La varianza explicada de la regulación es algo mayor en el caso de las chicas, que obtienen un 6.9%, en comparación con los chicos, que muestran un 4.4%. Por último, la varianza explicada de la participación en conducta antisocial teniendo en cuenta todas las variables incluidas en el modelo es 21% en chicos y 25.3% en chicas.

Código seguro de Verificación : GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c | Puede verificar la integridad de este documento en la siguiente dirección : https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida



El efecto directo de los apoyos sobre la participación en conducta antisocial es significativo en ambos contextos, sin embargo, mientras en el apoyo familiar el tamaño de efecto no es apreciable ($\beta = -.093$; 95% IC = $-.113, -.073$; $p < .001$), en el apoyo del profesorado sí lo es, con un tamaño bajo ($\beta = -.150$; 95% IC = $-.172, -.129$; $p < .001$). En la Tabla 55 se muestran los efectos indirectos de estos apoyos en la participación en conducta antisocial a través de las variables psicológicas. Aunque todos los efectos son estadísticamente significativos, los tamaños de efectos no son apreciables, ya que no alcanzan el punto de corte .10. Por tanto, no existe efecto de mediación de estas variables psicológicas en la relación entre los apoyos sociales y la participación en conducta antisocial ni para los chicos ni para las chicas.

Tabla 55

Parámetros de estimación de los efectos indirectos de la mediación en función del sexo

| | β | Intervalo confianza 95% | | Z | p |
|--|---------|-------------------------|--------|--------|------|
| | | Mínimo | Máximo | | |
| CHICOS | | | | | |
| Apoyo familiar | | | | | |
| → Percepción de conducta antisocial | -.009 | -.012 | -.005 | -5.13 | .001 |
| → Participación en conducta antisocial | | | | | |
| Apoyo familiar | | | | | |
| → Regulación emocional | -.037 | -.044 | -.030 | -9.91 | .001 |
| → Participación en conducta antisocial | | | | | |
| Apoyo del profesorado | | | | | |
| → Percepción de conducta antisocial | -.010 | -.014 | -.006 | -5.15 | .001 |
| → Participación en conducta antisocial | | | | | |
| Apoyo del profesorado | | | | | |
| → Regulación emocional | -.044 | -.052 | -.034 | -9.72 | .001 |
| → Participación en conducta antisocial | | | | | |
| CHICAS | | | | | |
| Apoyo familiar | | | | | |
| → Percepción de conducta antisocial | -.009 | -.013 | -.006 | -5.72 | .001 |
| → Participación en conducta antisocial | | | | | |
| Apoyo familiar | | | | | |
| → Regulación emocional | -.043 | -.049 | -.036 | -12.75 | .001 |
| → Participación en conducta antisocial | | | | | |
| Apoyo del profesorado | | | | | |
| → Percepción de conducta antisocial | -.009 | -.013 | -.005 | -4.51 | .001 |
| → Participación en conducta antisocial | | | | | |
| Apoyo del profesorado | | | | | |
| → Regulación emocional | -.057 | -.066 | -.048 | -12.37 | .001 |
| → Participación en conducta antisocial | | | | | |



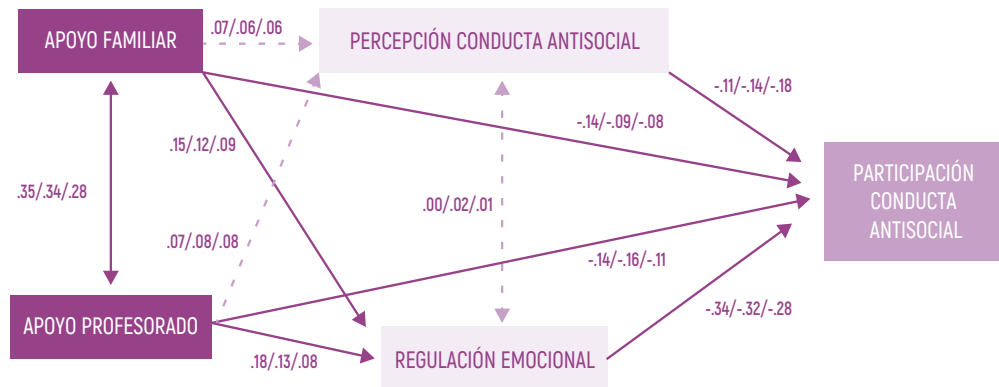
3.1 Análisis de la participación en la conducta antisocial de los y las adolescentes en España

3.1.7.3 La exploración del efecto de mediación de la percepción de la conducta antisocial y de la regulación emocional en la relación entre el apoyo familiar y del profesorado, por un lado, y la participación en conducta antisocial, por otro, en función de la edad

En la Figura 25 se resume el efecto directo del apoyo familiar y del profesorado en la participación en conducta antisocial, así como el efecto indirecto a través de la percepción de esos comportamientos como antisociales por parte del entorno y de la regulación emocional, diferenciando entre los tres grupos de edad. Para facilitar la lectura, los coeficientes se han redondeado a dos decimales. Además, las líneas continuas muestran coeficientes iguales o superiores a .10, mientras que las líneas discontinuas representan coeficientes menores a ese punto de corte.

Figura 25

Representación de las estimaciones estandarizadas de los coeficientes del modelo de mediación en función de la edad



Nota. 13-14 años / 15-16 años / 17-18 años.

La varianza de la percepción se encuentra explicada por un 1.6%, a los 13-14 años, y un 1.5% en los otros dos grupos de mayor edad considerando el apoyo de la familia y el profesorado. La varianza explicada de la regulación emocional por parte de los apoyos es algo mayor en los y las adolescentes de menor edad: 8% a los 13-14 años, 4.9% a los 15-16 años y 2.3% a los 17-18 años. Por último, la varianza explicada de la participación en conducta antisocial a partir de todas las variables incluidas en el modelo disminuye con la edad, pasando por el 25.2% a los 13-14 años, 21.5% a los 15-16 años y 16.7% a los 17-18 años.



El efecto directo de los apoyos sobre la participación en conducta antisocial es significativo y con tamaños del efecto apreciables en ambos contextos, tanto en el caso de la familia ($\beta = -.142$; 95% IC = $-.167, -.117$; $p < .001$), como en el apoyo del profesorado ($\beta = -.143$; 95% IC = $-.168, -.117$; $p < .001$). Ahora bien, la relación de estos contextos con la regulación emocional y con la participación en conducta antisocial es más débil con la edad, hasta el punto de llegar a no ser apreciable esta relación en los y las adolescentes de 17-18 años, especialmente en el caso de la relación entre apoyo familiar y conducta antisocial, así como entre apoyo del profesorado y regulación emocional.

En la Tabla 56 se muestran los efectos indirectos de estos apoyos en la participación en conducta antisocial a través de las variables psicológicas. Aunque todos los efectos son estadísticamente significativos, los tamaños de efectos no alcanzan el punto de corte, .10. Por tanto, se puede afirmar que no existe efecto de mediación de estas variables psicológicas en la relación entre los apoyos sociales y la participación en conducta antisocial en ninguno de los tres grupos de edad.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



Tabla 56

Parámetros de estimación de los efectos indirectos de la medicación en función de la edad

| | β | Intervalo confianza 95% | | Z | p |
|--|---------|-------------------------|--------|--------|------|
| | | Mínimo | Máximo | | |
| 13-14 AÑOS | | | | | |
| Apoyo familiar | | | | | |
| → Percepción de conducta antisocial | -0.008 | -0.012 | -0.005 | -4.43 | .001 |
| → Participación en conducta antisocial | | | | | |
| Apoyo familiar | | | | | |
| → Regulación emocional | -0.050 | -0.060 | -0.041 | -10.54 | .001 |
| → Participación en conducta antisocial | | | | | |
| Apoyo del profesorado | | | | | |
| → Percepción de conducta antisocial | -0.008 | -0.012 | -0.004 | -4.13 | .001 |
| → Participación en conducta antisocial | | | | | |
| Apoyo del profesorado | | | | | |
| → Regulación emocional | -0.061 | -0.072 | -0.050 | -10.83 | .001 |
| → Participación en conducta antisocial | | | | | |
| 15-16 AÑOS | | | | | |
| Apoyo familiar | | | | | |
| → Percepción de conducta antisocial | -0.009 | -0.012 | -0.005 | -4.62 | .001 |
| → Participación en conducta antisocial | | | | | |
| Apoyo familiar | | | | | |
| → Regulación emocional | -0.037 | -0.049 | -0.030 | -10.08 | .001 |
| → Participación en conducta antisocial | | | | | |
| Apoyo del profesorado | | | | | |
| → Percepción de conducta antisocial | -0.011 | -0.013 | -0.006 | -4.32 | .001 |
| → Participación en conducta antisocial | | | | | |
| Apoyo del profesorado | | | | | |
| → Regulación emocional | -0.042 | -0.066 | -0.032 | -8.53 | .001 |
| → Participación en conducta antisocial | | | | | |
| 17-18 AÑOS | | | | | |
| Apoyo familiar | | | | | |
| → Percepción de conducta antisocial | -0.012 | -0.017 | -0.006 | -4.21 | .001 |
| → Participación en conducta antisocial | | | | | |
| Apoyo familiar | | | | | |
| → Regulación emocional | -0.025 | -0.033 | -0.018 | -6.54 | .001 |
| → Participación en conducta antisocial | | | | | |
| Apoyo del profesorado | | | | | |
| → Percepción de conducta antisocial | -0.014 | -0.022 | -0.006 | -3.56 | .001 |
| → Participación en conducta antisocial | | | | | |
| Apoyo del profesorado | | | | | |
| → Regulación emocional | -0.022 | -0.032 | -0.011 | -4.13 | .001 |
| → Participación en conducta antisocial | | | | | |



3.1.7.4 Resumen

- Por un lado, no se encuentran efectos directos de los apoyos sociales, familia y profesorado, sobre la percepción de la conducta antisocial en ninguna de las muestras, es decir, ni para la muestra global ni para las muestras diferenciadas en función del sexo o la edad. En cambio, sí hay efecto directo de los apoyos sociales sobre la participación en conducta antisocial, siendo algo menos marcado en el caso de los chicos y las chicas de más edad. Combinando ambos efectos, no se encuentra efecto indirecto de los apoyos sociales sobre la participación en conducta antisocial a través de la percepción de estos comportamientos por el entorno.
- Por otro lado, aunque se encuentran efectos directos de los apoyos sociales sobre la regulación emocional y esta, a su vez, sobre la participación en conducta antisocial (también con algo menos de fuerza en el grupo de más edad); se muestra que la regulación emocional no es una variable mediadora en la relación entre los apoyos sociales y la participación en conducta antisocial. Esto sucede tanto en la muestra global, así como al dividirla por sexo y edad.

3.2 Elaboración de un programa de intervención para prevenir y reducir los comportamientos antisociales en la adolescencia en un contexto sociocultural de riesgo

El programa que se propone en esta segunda parte de los resultados está orientado a promover el desarrollo de competencias socioemocionales durante la adolescencia como una medida de prevención de la conducta antisocial en esta etapa evolutiva. En concreto, tal y como se explicará con detalle a continuación, el programa tiene como destinataria la población adolescente de una de las barriadas más deprimidas, con mayor exclusión y marginalidad de Europa, como es el Polígono Sur de Sevilla.

Antes de comenzar a describir los detalles del programa de intervención, que se encuentran especificados en el tercer apartado del punto 3.2, se muestra a continuación un primer apartado dedicado al análisis y detección de las necesidades de la población destinataria y un segundo apartado orientado a contextualizar el desarrollo de este programa. Por último, tras la descripción del programa, se incluirá un cuarto apartado para mostrar resultados de las evaluaciones realizadas sobre las intervenciones piloto que ya se han llevado a cabo.



3.2 Elaboración de un programa de intervención para prevenir y reducir los comportamientos antisociales en la adolescencia en un contexto sociocultural de riesgo

3.2.1 El análisis y la detección de necesidades

3.2.1.1 Primera toma de contacto con la población destinataria

Durante el año 2015, el equipo HBSC España recibe la solicitud, desde la Oficina del Comisionado para el Polígono Sur, de realizar una evaluación en profundidad de los estilos de vida, los contextos de desarrollo y la calidad de vida de los y las adolescentes de esta barriada. Este encargo tenía que ver con la labor que se realizaba desde el citado Comisionado orientada a normalizar las condiciones de vida de la población que vive en esta zona de Sevilla. Tomando como referencia los datos del Plan Local de Intervención en Zonas Desfavorecidas de Sevilla 2018-2022 (Ayuntamiento de Sevilla, 2019), el Plan Integral de Polígono Sur (Maetzu et al., s.f.) y lo obtenido en los estudios realizados por Moreno et al. (2015) y Torres (2005), a continuación, se resumen los principales problemas sociales de la zona:

- Desarrollo educativo: bajo nivel de estudios, alto porcentaje de población analfabeta y sin estudios, así como altos niveles de absentismo y fracaso escolar.
- Ámbito laboral: una parte importante de esta población se dedica a actividades marginales (economía sumergida), destacando el tráfico de drogas.
- Ámbito familiar y social: existencia de un alto porcentaje de familias desestructuradas, conflictos familiares y vecinales, escasa participación en actividades sociales y culturales, así como dificultades de integración étnica.
- Normas sociales: anomia y comportamientos “desviados” en menores y jóvenes; fácil acceso al consumo de sustancias, tráfico de drogas y otras actividades delictivas; así como existencia de modelos delictivos que producen beneficios y ganancias secundarias que limitan la intervención socioeducativa.
- Aspectos relacionados con el género: se encuentra un tratamiento diferencial por género muy acentuado en la crianza, lo que lleva a que los y las menores interioricen unos roles muy estereotipados desde sus primeros años de vida; constatándose además las escasas posibilidades de las niñas para seguir el itinerario formativo.
- Ámbito sanitario: enfermedades asociadas al consumo de drogas, malos hábitos alimentarios, condiciones de insalubridad, etc.
- Visión social: estigmatización de la población y bajas expectativas de futuro.

Conocedores de esta situación, varios componentes del equipo HBSC nos comprometimos con este encargo y, entre los meses de enero y febrero de 2016, llevamos a cabo un estudio específico de la población adolescente del Polígono Sur. Con el objetivo de comparar la información que se obtuviera con los datos de la población de referencia con la misma edad en España y en Andalucía, se utilizó como instrumento base el cuestionario HBSC de la edición 2014. En concreto, se recogieron datos de 461 chicos y chicas que cursaban desde 5º de Primaria hasta 2º de Bachiller en 10 centros educativos de esta zona de Sevilla.



Fruto de esta experiencia, comenzamos a conocer y analizar las necesidades de los alumnos y las alumnas que participaron en la misma, dando como resultado el inicio del planteamiento de esta propuesta de intervención. En primer lugar, los datos obtenidos mostraron que los chicos y las chicas del Polígono Sur tenían una peor puntuación en comparación con la población de referencia española y andaluza en una serie de indicadores fundamentales para el desarrollo a estas edades. Por ejemplo, se observó un mayor porcentaje de población de Polígono Sur que no consumía nunca frutas, que consumían diariamente dulces, refrescos u otras bebidas con azúcar, o que habían tenido al menos una pelea física en el último año. También se apreció una media mayor del número de horas que pasaban viendo la televisión y, además, dormían menos horas entre semana y los fines de semana que sus iguales que no pertenecían a esta barriada. Sin embargo, también se encontraron puntuaciones con valores muy similares a los grupos de comparación, como era el caso de la proporción de adolescentes que percibían una buena comunicación con la madre y el valor medio de satisfacción familiar. Conjuntamente, en algunas de las variables las puntuaciones de los chicos y chicas de Polígono Sur eran incluso más positivas que en la población de referencia, como por ejemplo la menor proporción de adolescentes que habían consumido cannabis más de diez días en la vida, el gusto alto por la escuela y la satisfacción con sus amistades. Para más información, se puede consultar el informe del comisionado que se encuentra en el apéndice A (Moreno et al., 2016) y la presentación utilizada para trasladar estos datos a los y las profesionales que trabajan en Polígono Sur (apéndice B). En segundo lugar, fue muy interesante la información que también obtuvimos de las vivencias y experiencias directas con los y las adolescentes y el profesorado de los centros educativos de esta barriada. En concreto, durante nuestras visitas a los centros, en las que tuvimos la oportunidad de tener una relación directa con los chicos y chicas que rellenaban el cuestionario, apreciamos su alto interés y curiosidad por los y las investigadoras y la apertura a interactuar por iniciativa propia con ellos y ellas. Durante estas visitas los chicos y chicas contaban de manera espontánea sus situaciones, vivencias y preocupaciones. Es decir, nos sorprendió su alto interés por estas figuras más externas y alejadas de su contexto habitual, así como su deseo y necesidad de compartir sus experiencias personales, no ya a través del papel, sino de manera directa a los y las investigadoras (por ejemplo, llamaban constantemente a los y las investigadores para que acudiesen a hablar con ellos y ellas y explicaban, de manera extensa, lo que consideraban que quizás no íbamos a entender con una respuesta tipo test; o se levantaban de sus sillas y se acercaban para que escucháramos directamente lo que nos tenían que decir, lo cual nunca nos había ocurrido en tantas recogidas de datos previas que habíamos hecho en zonas más normalizadas). Sumado a lo anterior, nos encontramos con que el profesorado de estos chicos y chicas se mostraba muy colaborador y nos demandaban directamente técnicas para controlar el comportamiento del alumnado, incrementar su interés por la materia escolar y aumentar la asistencia al centro escolar.

Ante esta experiencia, la persona de referencia del equipo HBSC que asiste directamente a esta recogida de datos, que además coincide en que es la autora de esta tesis doctoral -por lo que a continuación se escribe en primera persona-, quedó personalmente muy insatisfecha ante la brecha observada entre las necesidades planteadas en primera persona por estos chicos y chicas

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

3.2 Elaboración de un programa de intervención para prevenir y reducir los comportamientos antisociales en la adolescencia en un contexto sociocultural de riesgo

y el papel que jugamos desde el equipo HBSC como observador e informador externo. Ante esta insatisfacción, y al hilo de los objetivos de mi tesis doctoral, comienza a forjarse este programa de intervención al proponer al equipo HBSC un compromiso más profundo con las necesidades detectadas en los chicos y chicas adolescentes del Polígono Sur.

En concreto, este camino hacia la intervención comienza con otra nueva recogida de datos, que además era pertinente en el proceso de construcción de los inventarios de participación y percepción de la conducta antisocial que se mostraron en el apartado 1 de la anterior parte de los resultados. En el siguiente apartado se explica con detalle esta nueva recogida de datos y los resultados que se obtuvieron.

3.2.1.2 Investigación específica para analizar la conducta antisocial en la población potencialmente receptora del programa y en una muestra de referencia

Dado que los valores, o justificación ideológica de un comportamiento; las normas, o marco de referencia sobre los comportamientos apropiados, y los roles, o comportamientos típicos de determinadas posiciones sociales, son los tres elementos que condicionan el cambio social (Musitu et al., 2015), esta nueva recogida de datos se centra en el estudio de la relación entre, por un lado, la participación en conductas antisociales y, por otro, la percepción individual de aceptación o rechazo de esas conductas antisociales.

Como se comentó en el primer apartado anterior, en el Polígono Sur de Sevilla se concentran una amplia variedad de problemas sociales. Con el fin de diferenciar entre las conductas antisociales o comportamientos que estén en contra de las normas sociales (p. ej., Rutter, 1997), y las conductas que son producto de la ausencia de coherencia entre los valores de un grupo determinado respecto a los valores de una determinada sociedad o problema social (Musitu et al., 2015), el objetivo específico de esta segunda recogida de datos fue profundizar en las diferencias y similitudes en la participación y percepción de la conducta antisocial, así como en la relación entre estas variables en el Polígono Sur y en la población de referencia de la capital de Sevilla. Según Musitu et al. (2015), la ausencia de coherencia entre los valores de un grupo y los de una sociedad concreta puede dar como resultado que este grupo social tenga una peor calidad de vida o, lo que es lo mismo, una menor satisfacción de las necesidades básicas, escasez de aspiraciones y peor percepción sobre sus grupos de pertenencia.

A continuación, se incluye un primer apartado para detallar todas las cuestiones metodológicas de esta recogida de datos. Posteriormente, en el segundo apartado, se exponen los principales resultados que se obtuvieron respecto a la prevalencia de conducta antisocial en la muestra de Polígono Sur y en la muestra de referencia del resto de la capital de Sevilla, el análisis de las conductas más frecuentes en cada una de las muestras y la relación entre participación y percepción de conducta antisocial, de nuevo, comparando ambas poblaciones.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Con todo lo anterior, se establecen como objetivos de este trabajo:

1. Calcular la tasa de prevalencia de participación global en conducta antisocial y comparar los resultados entre la muestra de Polígono Sur y la población de referencia de la capital de Sevilla. Además, se comparan las prevalencias de cada grupo diferenciado por sexo y por curso.
2. Comparar las diferencias en la tasa de prevalencia de cada conducta antisocial en la muestra de Polígono Sur y en la de la población de referencia de la capital de Sevilla.
3. Analizar la relación entre la participación en conductas antisociales y la percepción de las mismas en la muestra de adolescentes de Polígono Sur y en la muestra de adolescentes de la población de referencia con el fin de comprobar si la percepción de las normas se relaciona con la participación “antisocial” de los y las adolescentes en los dos grupos estudiados.
4. Comparar la relación entre la participación en conductas antisociales y la percepción de las mismas en cada grupo diferenciado en función del sexo y del curso en las dos muestras estudiadas.

3.2.1.2.1 Metodología

3.2.1.2.1.1 Procedimiento

Esta recogida de datos tuvo lugar en junio de 2017 en 6 centros educativos del Polígono Sur y 7 centros educativos situados en otras barriadas de Sevilla capital; este segundo grupo pasó a ser considerado la muestra de referencia. En el apéndice C se puede consultar el cuestionario de autoinforme que las y los adolescentes tuvieron que rellenar en formato papel. El procedimiento de recogida cumplió con las condiciones del protocolo internacional mencionado en el anterior estudio: son los y las escolares quienes responden directamente al cuestionario; se garantiza el respeto del anonimato de los y las participantes, así como la confidencialidad de sus respuestas, y la cumplimentación de los cuestionarios se realiza dentro del contexto escolar.

3.2.1.2.1.2 Descripción de la muestra

Como se puede comprobar en la Tabla 57, la muestra estuvo compuesta por 613 adolescentes, 236 del Polígono Sur y 377 pertenecientes a la muestra de referencia. En ambas muestras hubo equilibrio en la participación en cuanto al sexo y al curso: 5º y 6º de primaria (11-12 años), 1º y 2º ESO (13-14 años) y 3º y 4º ESO (15-16 años).

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

3.2 Elaboración de un programa de intervención para prevenir y reducir los comportamientos antisociales en la adolescencia en un contexto sociocultural de riesgo

Tabla 57

Descripción de la muestra recogida en 2017

| | Muestra de Polígono Sur | Muestra de referencia | Total |
|-------------|-------------------------|-----------------------|-------|
| Chicos | 121 | 192 | 313 |
| Chicas | 115 | 185 | 300 |
| 5º primaria | 45 | 61 | 106 |
| 6º primaria | 37 | 75 | 112 |
| 1º ESO | 38 | 58 | 96 |
| 2º ESO | 41 | 69 | 110 |
| 3º ESO | 23 | 51 | 74 |
| 4º ESO | 52 | 63 | 115 |
| Total | 236 | 377 | 613 |

3.2.1.2.1.3 Descripción de los instrumentos

Los inventarios de autoinforme de la participación y percepción de la conducta antisocial que se presentan en esta parte de los resultados corresponden con la fase piloto de los inventarios finales que se utilizaron en la recogida de datos HBSC 2018, cuyos resultados se han mostrado anteriormente, en la parte 1 de este capítulo de resultados. Por tanto, aunque en esa primera parte se explicó el proceso de elaboración de los inventarios finales constituidos cada uno de ellos por 13 ítems, a continuación, se va a explicar la fase previa o piloto de estos inventarios, que estaban constituidos por 38 ítems cada uno. Estos 38 ítems fueron tomados de otros instrumentos de evaluación de conducta antisocial (Antolín, 2011; Bendixen y Olweus, 1999; Bringas et al., 2006; Furnham y Thompson, 1991; Luengo et al., 1999; Seisedos, 1988; Silva et al., 1986), tal y como se detalla en la Tabla 58. Además, se añaden dos ítems de elaboración propia que tienen que ver con conductas más actuales relacionadas con las nuevas tecnologías.

Tabla 58

Relación de los 38 ítems del inventario piloto de participación en conducta antisocial y su fuente

| Ítem | Fuente |
|--|--------------------------|
| No pagar por cosas como películas, billetes de autobús o tren, o comida | Bendixen y Olweus (1999) |
| Pintarrajar en el edificio de tu colegio o instituto, dentro o fuera, o en cosas pertenecientes a tu colegio o instituto | Bendixen y Olweus (1999) |
| Robar dinero u otras cosas a los miembros de tu familia | Bendixen y Olweus (1999) |



| Ítem | Fuente |
|---|---|
| Maldecir a un profesor o una profesora | Bendixen y Olweus (1999) |
| Llevarse sin pagar cosas que valen menos de 20-25 euros de una tienda | Bendixen y Olweus (1999) |
| Saltarse una o dos clases | Bendixen y Olweus (1999) |
| Destrozar o romper cosas a propósito como ventanas, bancos, contenedores de basura o buzones de correos | Bendixen y Olweus (1999) |
| Coger sin permiso una bicicleta o una moto que no te perteneciera | Bendixen y Olweus (1999) |
| Saltarse el colegio o instituto durante un día entero | Bendixen y Olweus (1999) |
| Tener una discusión violenta con un profesor o profesora | Bendixen y Olweus (1999) |
| Falsificar una firma para conseguir dinero u otras cosas que querías | Bendixen y Olweus (1999) |
| Romper sillas, mesas, escritorios u otras cosas de tu colegio o instituto a propósito | Bendixen y Olweus (1999) |
| Destrozar asientos en un autobús, un cine o en otros lugares intencionalmente | Bendixen y Olweus (1999) |
| Llevarse sin pagar cosas que valen más de 20-25 euros de una tienda | Bendixen y Olweus (1999) |
| Asaltar una tienda, casa o apartamento y coger algo | Bendixen y Olweus (1999) |
| Reventar una caja con dinero (aparcamiento, cajero, cabina de teléfono...) | Bendixen y Olweus (1999) |
| Robar una cartera o un bolso mientras el propietario no está cerca | Bendixen y Olweus (1999) |
| Golpear o destruir objetos de otras personas con intención de dañar | Antolín (2011) |
| Tirar piedras a casas, coches o trenes | Silva et al. (1986) |
| Ensuciar queriendo las calles rompiendo botellas o volcando cubos de basura | Antolín (2011) |
| Quemar mobiliario urbano (por ejemplo: cubos de basura, contenedores, papeleras...) | Bringas et al. (2006) |
| Robar cosas del colegio | Furnham y Thompson (1991) y Silva et al. (1986) |
| Planear entrar en una casa para robar cosas que valen mucho | Bringas et al. (2006), Furnham y Thompson (1991), Luengo et al. (1999) y Seisdedos (1988) |
| Llegar a propósito más tarde de lo permitido al colegio | Bringas et al. (2006), Seisdedos (1988) y Silva et al. (1986) |
| Llegar a propósito más tarde de lo permitido a casa | Bringas et al. (2006), Seisdedos (1988) y Silva et al. (1986) |
| Forcejear o pelear para escapar de un policía | Bringas et al. (2006), Furnham y Thompson (1991), Luengo et al. (1999) y Seisdedos (1988) |



3.2 Elaboración de un programa de intervención para prevenir y reducir los comportamientos antisociales en la adolescencia en un contexto sociocultural de riesgo

| Ítem | Fuente |
|--|--|
| Pegar a alguien alguna patada con intención de hacerle daño | Antolín (2011) |
| Iniciar alguna pelea intencionalmente | Antolín (2011) |
| Insultar a alguien con intención de hacerle daño | Antolín (2011) |
| Llevar algún arma por si es necesaria en alguna pelea | Bringas et al. (2006), Furnham y Thompson (1991), Seisdedos (1988) y Silva et al. (1986) |
| Molestar a personas desconocidas haciendo gamberradas en lugares públicos | Bringas et al. (2006) y Seisdedos (1988) |
| Beber alcohol para emborracharse | Bringas et al. (2006) |
| Tomar porros, hachís, marihuana... | Furnham y Thompson (1991) y Seisdedos (1988) |
| Tomar cocaína, pastillas... | Bringas et al. (2006), Furnham y Thompson (1991) y Seisdedos (1988) |
| Participar en actividades ilegales para conseguir droga | Bringas et al. (2006) y Luengo et al. (1999) |
| Mantener relaciones sexuales en sitios públicos | Furnham y Thompson (1991) |
| Colgar en internet o enviar videos o fotos tuyas de contenido sexual | Elaboración propia |
| Colgar en internet o enviar videos o fotos de contenido sexual de personas conocidas | Elaboración propia |

El inventario piloto referido a la participación en conducta antisocial incluyó la siguiente pregunta: “¿Cuántas veces has hecho o participado en algunas de las siguientes cosas desde el comienzo del curso?” y las opciones de respuesta fueron (1) *nunca*, (2) *una vez* y (3) *dos o más veces*. Al igual que lo mostrado en la primera parte de los resultados, el inventario de percepción estaba compuesto por los mismos ítems que el de participación, pero con un encabezado diferente: “Señala con una “X” si las conductas que aparecen a continuación las incluirías o no dentro de las denominadas conductas antisociales. Es decir, debes señalar en qué medida consideras que las siguientes conductas son correctas o no. Es decir, si crees que puedes hacerlas o crees que no se deben hacer.” En este caso, debían seleccionar de una escala tipo Likert una de las opciones entre los valores (1) *se puede hacer sin problemas* y (4) *no se debe hacer de ninguna manera*. Hay que advertir que, a diferencia del inventario de percepción de conducta antisocial mostrado en la primera parte de los resultados, en este caso, el inventario piloto se refería a la percepción que tenían los y las propias adolescentes de estas conductas como antisociales, no su entorno. El cambio de preguntar por su propia percepción, a preguntar por la valoración que tiene su entorno respecto a percepción de estas conductas como antisociales, fue un cambio que se realizó gracias al análisis realizado en los datos obtenidos en este estudio piloto del inventario.



3.2.1.2.1.4 Análisis de datos

Los análisis que se presentan a continuación se han realizado con el programa SPSS.26. Para analizar las diferencias en la prevalencia de la puntuación total se recurrió a Chi-Cuadrado (χ^2), como prueba de significación, y a *phi* y *q* de Cohen como prueba de tamaño de efecto. Los valores que se utilizaron como puntos de corte fueron: de 0 a .09, despreciable; de .10 a .29, tamaño de efecto bajo; de .30 a .49, tamaño de efecto medio; y de .50 en adelante, tamaño de efecto grande (Abdi, 2007; Agresti, 1996).

La variable de participación se ha utilizado dicotomizando la puntuación de cada ítem en función de si participan o no en cada conducta, por lo que la variable utilizada tiene una puntuación máxima de 38, si los y las adolescentes han participado en todos los comportamientos del inventario, y una puntuación mínima de 0, si no han participado en ninguno de los comportamientos. Por su parte, la variable percepción es el resultado de sumar las puntuaciones en cada uno de los ítems, por lo que tiene una puntuación máxima de 152, en el caso de que el o la adolescente haya marcado la opción (4) *no se debe hacer de ninguna manera* en todos los ítems; y una puntuación mínima de 38, en el caso de que haya marcado la opción (1) *se puede hacer sin problemas* en todos los comportamientos. Por lo tanto, a mayor puntuación en este inventario de percepción, mayor percepción de estas conductas como antisociales por parte de los y las adolescentes, es decir, mejor ajuste respecto a las normas sociales.

Para analizar la correlación entre la participación y la percepción se recurrió a la correlación de Spearman, y se valoró la intensidad de la correlación siguiendo los puntos de corte propuestos por Cohen (1988): entre .10 y .29 tamaño de efecto pequeño, entre .30 y .49 tamaño de efecto medio y .50 o superior, tamaño de efecto alto. Para comparar las correlaciones se utilizó como prueba de significación el test estadístico *Z* de Fisher y la *q* de Cohen como prueba de tamaño de efecto, en la que un tamaño inferior a 0.10 se considera no apreciable, entre 0.10 y 0.30 tamaño de efecto bajo, entre 0.31 y 0.50 tamaño de efecto medio y superior a 0.51 tamaño de efecto alto (Cohen, 1988).

3.2.1.2.2 Resultados

3.2.1.2.2.1 Análisis de prevalencia de participación en conducta antisocial en la recogida de datos 2017

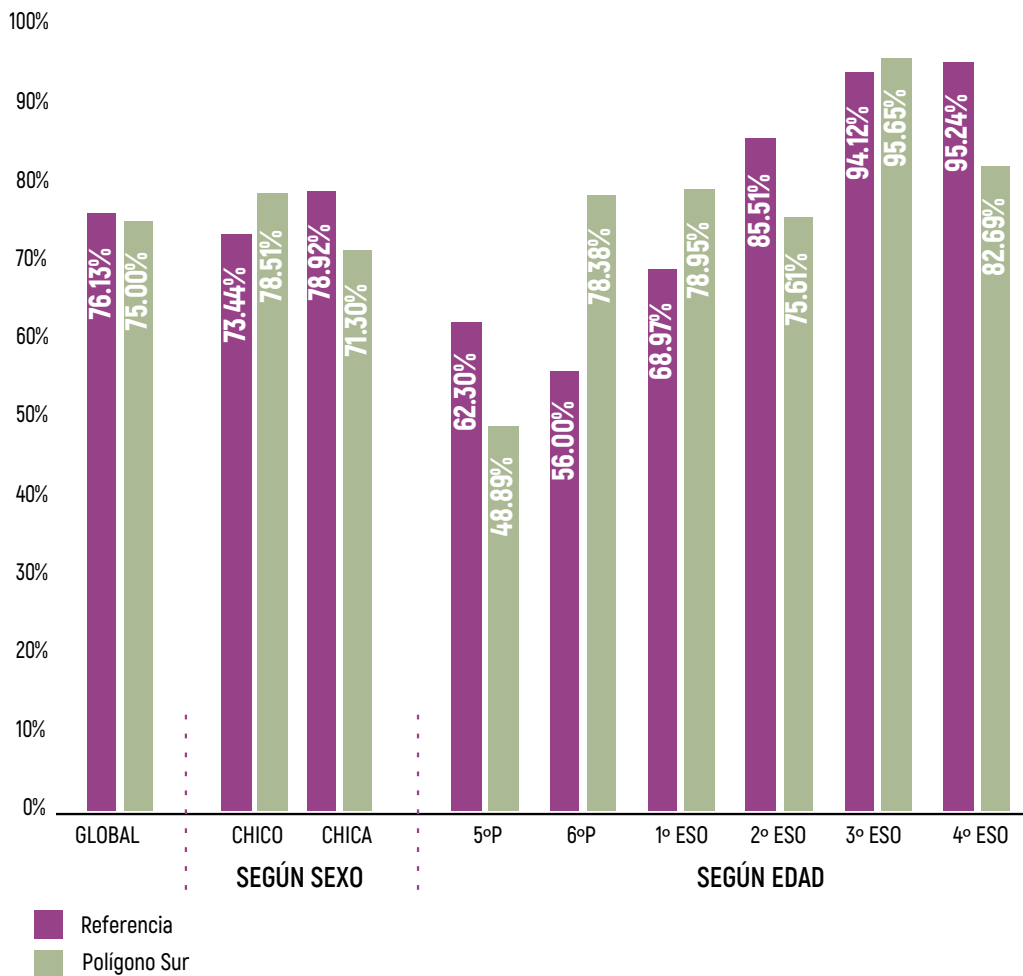
A continuación, en la Figura 26 se muestra la prevalencia de haber participado al menos una vez desde el comienzo del curso en alguna conducta antisocial de las que aparecen en el inventario piloto de participación en conducta antisocial.



3.2 Elaboración de un programa de intervención para prevenir y reducir los comportamientos antisociales en la adolescencia en un contexto sociocultural de riesgo

Figura 26

Prevalencia de participación en alguna conducta antisocial según los datos de la recogida del 2017



Como se aprecia en la Figura 26, la muestra de referencia tiene una mayor prevalencia de participación en alguna conducta antisocial en el grupo 5º de primaria ($\chi^2 = 1.90$; $p = .169$; $phi = .134$); 2º de ESO ($\chi^2 = 1.69$, $p = .193$; $phi = .124$) y 4º de ESO ($\chi^2 = 4.80$, $p = .029$; $phi = .204$). Sin embargo, el grupo de Polígono Sur muestra una mayor prevalencia en 6º de primaria ($\chi^2 = 5.35$; $p = .021$; $phi = .218$) y 1º de ESO ($\chi^2 = 1.16$; $p = .282$; $phi = .110$). Por tanto, se hace necesario analizar las diferencias entre ambas muestras de manera particular para cada uno de los ítems incluidos en el inventario, tal y como se realiza en las siguientes tres tablas. En primer lugar, la Tabla 59 incluye los ítems en los que la muestra del Polígono Sur tiene mayor prevalencia, en segundo lugar, la Tabla 60 recoge los ítems en los que la muestra de referencia tiene mayor prevalencia y, en tercer lugar, la Tabla 61 recoge los ítems en que las prevalencias en ambas muestras son similares.



Tabla 59

Conductas antisociales con mayor prevalencia en los y las adolescentes de Polígono Sur respecto a la muestra de referencia

| | Polígono Sur | | Referencia | | Estadísticos |
|---|--------------|-------|------------|-------|---|
| | n | % | n | % | |
| Total | 177 | 75.00 | 287 | 76.13 | $\chi^2 = 0.10, p = .752; phi = .013$ |
| Pintarrajar edificio de colegio | 66 | 27.97 | 63 | 16.71 | $\chi^2 = 11.07, p = .001; phi = -.134^*$ |
| Saltarse clases | 91 | 38.56 | 105 | 27.85 | $\chi^2 = 7.65; p = .006; phi = -.112^*$ |
| Destrozar cosas a propósito | 24 | 10.17 | 21 | 5.57 | $\chi^2 = 4.51; p = .034; phi = -.086$ |
| Coger sin permiso una bicicleta | 27 | 11.44 | 25 | 6.63 | $\chi^2 = 4.32; p = .038; phi = -.084$ |
| Discusión violenta con un profesor | 71 | 30.08 | 48 | 12.73 | $\chi^2 = 27.94; p < .001; phi = -.213^*$ |
| Destrozar asientos | 12 | 5.08 | 5 | 1.33 | $\chi^2 = 7.60; p = .006; phi = -.111^*$ |
| Reventar una caja con dinero | 7 | 2.97 | 4 | 1.06 | $\chi^2 = 2.99; p = .084; phi = -.070$ |
| Robar una cartera | 15 | 6.36 | 9 | 2.39 | $\chi^2 = 6.08; p = .014; phi = -.100^*$ |
| Golpear o destruir objetos de otras personas | 25 | 10.59 | 27 | 7.16 | $\chi^2 = 2.20; p = .138; phi = -.060$ |
| Tirar piedras | 32 | 13.56 | 30 | 7.96 | $\chi^2 = 5.01; p = .025; phi = -.090$ |
| Ensuciar las calles | 43 | 18.22 | 27 | 7.16 | $\chi^2 = 17.55; p < .001; phi = -.169^*$ |
| Quemar mobiliario urbano | 14 | 5.93 | 8 | 2.12 | $\chi^2 = 6.09; p = .014; phi = -.100^*$ |
| Robar cosas del colegio | 32 | 13.56 | 42 | 11.14 | $\chi^2 = 0.80; p < .371; phi = -.036$ |
| Llegar más tarde de lo permitido al colegio | 63 | 26.69 | 71 | 18.83 | $\chi^2 = 5.25; p = .022; phi = -.093$ |
| Forcejear o pelear para escapar de un policía | 14 | 5.93 | 7 | 1.86 | $\chi^2 = 7.29; p = .007; phi = -.109^*$ |
| Iniciar alguna pelea intencionalmente | 39 | 16.53 | 46 | 12.20 | $\chi^2 = 2.27; p = .132; phi = -.061$ |
| Llevar algún arma por si es necesaria en alguna pelea | 33 | 13.98 | 21 | 5.57 | $\chi^2 = 12.79; p < .001; phi = -.144^*$ |
| Molestar a personas desconocidas | 33 | 13.98 | 37 | 9.81 | $\chi^2 = 2.49; p = .114; phi = -.064$ |
| Beber alcohol | 52 | 22.03 | 49 | 13.00 | $\chi^2 = 8.61; p = .003; phi = -.119^*$ |
| Tomar porros, hachís, marihuana... | 17 | 7.20 | 17 | 4.51 | $\chi^2 = 2.02; p = .156; phi = -.057$ |
| Tomar cocaína, pastillas... | 7 | 2.97 | 5 | 1.33 | $\chi^2 = 2.03; p = .154; phi = -.058$ |
| Participar en actividades ilegales para conseguir droga | 6 | 2.54 | 2 | 0.53 | $\chi^2 = 4.56; p = .033; phi = -.086$ |
| Mantener relaciones sexuales en sitios públicos | 18 | 7.63 | 17 | 4.51 | $\chi^2 = 2.62; p = .105; phi = -.065$ |



3.2 Elaboración de un programa de intervención para prevenir y reducir los comportamientos antisociales en la adolescencia en un contexto sociocultural de riesgo

Tabla 60

Conductas antisociales con mayor prevalencia en los y las adolescentes de la muestra de referencia respecto a la población de Polígono Sur

| | Polígono Sur | | Referencia | | Estadísticos |
|--|--------------|-------|------------|-------|---------------------------------------|
| | n | % | n | % | |
| Total | 177 | 75.00 | 287 | 76.13 | $\chi^2 = 0.10; p = .752; phi = .013$ |
| No pagar por cosas | 47 | 19.92 | 93 | 24.67 | $\chi^2 = 1.86; p = .173; phi = .055$ |
| Robar dinero familia | 14 | 5.93 | 39 | 10.34 | $\chi^2 = 3.58; p = .059; phi = .076$ |
| Maldecir a un profesor | 79 | 33.47 | 157 | 41.64 | $\chi^2 = 4.09; p = .043; phi = .082$ |
| Llegar más tarde de lo permitido a casa | 71 | 30.08 | 146 | 38.73 | $\chi^2 = 4.74; p = .029; phi = .088$ |
| Pegar a alguien alguna patada | 50 | 21.19 | 90 | 23.87 | $\chi^2 = 0.59; p = .441; phi = .031$ |
| Insultar a alguien con intención de hacerle daño | 57 | 24.15 | 106 | 28.12 | $\chi^2 = 1.17; p = .280; phi = .044$ |
| Colgar en internet o enviar videos o fotos tuyas de contenido sexual | 4 | 1.69 | 9 | 2.39 | $\chi^2 = 0.34; p = .563; phi = .023$ |

Tabla 61

Conductas antisociales con prevalencias similares en los y las adolescentes de Polígono Sur y los y las adolescentes de la muestra de referencia

| | Polígono Sur | | Referencia | | Estadísticos |
|---|--------------|-------|------------|-------|--|
| | n | % | n | % | |
| Total | 177 | 75.00 | 287 | 76.13 | $\chi^2 = 0.10; p = .752; phi = .013$ |
| Llevarse cosas que valen menos de 20-25 euros | 24 | 10.17 | 34 | 9.02 | $\chi^2 = 0.22; p = .636; phi = -.019$ |
| Saltarse el colegio o instituto un día entero | 54 | 22.88 | 85 | 22.55 | $\chi^2 = 0.01; p = .923; phi = -.004$ |
| Falsificar una firma | 26 | 11.02 | 37 | 9.81 | $\chi^2 = 0.23; p = .633; phi = -.019$ |
| Romper mobiliario del colegio | 14 | 5.93 | 18 | 4.77 | $\chi^2 = 0.39; p = .531; phi = -.025$ |
| Robas cosas de más de 20-25 euros | 9 | 3.81 | 12 | 3.18 | $\chi^2 = 0.17; p < .676; phi = -.017$ |
| Asaltar lugar para robar | 7 | 2.97 | 7 | 1.86 | $\chi^2 = 0.80; p = .371; phi = -.036$ |
| Planear entrar en una casa para robar | 7 | 2.97 | 9 | 2.39 | $\chi^2 = 0.19; p = .662; phi = -.018$ |
| Colgar en internet material de contenido sexual de personas conocidas | 5 | 2.12 | 6 | 1.59 | $\chi^2 = 0.23; p = .632; phi = -.019$ |



Comparando las anteriores tres tablas, aunque no se observan diferencias al analizar la prevalencia general en comportamientos antisociales ($\chi^2 = 0.10$; $p = .752$; $\phi = .013$), se encuentran diferencias en la prevalencia de algunos de los comportamientos en las dos poblaciones analizadas. Atendiendo a las diferencias marcadas por los tamaños del efecto, como se puede observar en la Tabla 59, la prevalencia de participación es mayor en los y las adolescentes de Polígono Sur en nueve conductas, que son las que muestran contraste con tamaños de efecto apreciable, como son: pintarrajar el edificio del colegio, saltarse clases, discusión violenta con un profesor, destrozar asientos, robar una cartera, ensuciar las calles, quemar mobiliario urbano, forcejear o pelear para escapar de un policía y llevar algún arma por si es necesaria en alguna pelea.

Respecto a las conductas que *a priori* muestran más prevalencia en la muestra de referencia, ver Tabla 60, se encontró, sin embargo, al realizar los contrastes estadísticos, que en ninguna de esas conductas se muestran diferencias estadísticas significativas y con tamaños del efecto apreciables entre ambas muestras. Por tanto, la ausencia de contrastes estadísticamente significativos en la Tabla 60 confirma que estas conductas son similares en ambas muestras, al igual que sucede con las conductas que aparecen en la Tabla 61.

Además, como se puede observar en el apéndice C, en el cuestionario que cumplimentaron los chicos y chicas de la muestra de referencia y de Polígono Sur, se incluyó una pregunta abierta en la que se indagaba sobre otras conductas no permitidas. En concreto, se les formuló la siguiente pregunta abierta: “¿Hay alguna otra conducta que consideres que no está permitida y que no te hayamos preguntado?”. Al analizar las respuestas a esa pregunta, se encuentra que existe una amplia diversidad de comportamientos que los y las adolescentes consideran que no están permitidos y que no aparecen de manera habitual en los cuestionarios sobre conducta antisocial, como por ejemplo: “bañarse en sitios en los que no está permitido, como el río Guadalquivir”, “dejar las heces de tu mascota en la calle y no recogerlas”, “divulgar falsas acciones de otras personas”, “escupirle a la cara a algún desconocido”, “gastar bromas pesadas a personas desconocidas en la calle”, “masticar chicle en clase”, “meterse la mano en el culo y tocar al otro, qué peste” o “que los niños entren en el cuarto de baño de las niñas para verlas”, en el caso de los chicos y chicas de la población de referencia de la ciudad de Sevilla, o “falsificar las marcas”, “maltratar a animales”, “portarse mal con tus padres y madres”, “violar a las mujeres”, “estar con el móvil y no escuchar a la maestra” o “escaparte de casa”, en el caso de las chicas y chicos de Polígono Sur. Como se puede apreciar, la diversidad de conductas contempladas como no permitidas por los y las adolescentes es muy variada.

3.2.1.2.2.2 Análisis de la correlación entre participación y percepción de la conducta antisocial

Para evaluar la relación entre la participación en conducta antisocial y la percepción de las conductas como antisociales, se utiliza la correlación de Spearman. En las siguientes tablas se analiza la correlación entre la participación y percepción en los y las adolescentes de Polígono Sur (ver Tabla 62), de la muestra de referencia (ver Tabla 63) y la comparación entre ambas poblaciones (ver Tabla 64). En primer lugar, como se aprecia en la Tabla 62, existe una relación inversa y



3.2 Elaboración de un programa de intervención para prevenir y reducir los comportamientos antisociales en la adolescencia en un contexto sociocultural de riesgo

de intensidad alta entre la participación y la percepción de los comportamientos antisociales en los chicos y chicas de Polígono Sur ($\rho = -.629$). Esto quiere decir que los y las adolescentes que perciben que estos comportamientos no se deben hacer de ninguna manera, participan en menos comportamientos antisociales que los que perciben que se puede hacer sin problemas.

Aunque la diferencia en la relación entre variables en función del sexo no es estadísticamente significativa ($p = .202$), el tamaño de efecto es bajo ($q = 0.11$), lo cual puede ser producto del tamaño de la muestra y viene a indicar que la correlación es mayor en chicas ($\rho = -.659$) que en chicos ($\rho = -.592$). Al comparar la relación entre la participación y la percepción entre cursos escolares correlativos, la Tabla 62 muestra un aumento de la correlación entre la participación y la percepción desde 6º de primaria ($\rho = -.365$) hasta 2º de ESO ($\rho = -.659$), disminuye drásticamente en 3º de ESO ($\rho = -.185$), y vuelve a aumentar ($\rho = -.715$) en 4º de ESO.

Tabla 62

Relación entre la percepción de las conductas antisociales y la participación en las mismas en los y las adolescentes de Polígono Sur

| POLÍGONO SUR | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-------------------|-------------|-------------------------|---|
| Puntuación global | | $-.629, p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | $-.592, p < .001$ | $Z = 0.84, p = .202, q = 0.11^*$ |
| | Chicas | $-.659, p < .001$ | |
| Curso | 5º primaria | $-.365, p = .014$ | 6º: $Z = 0.76, p = .224, q = 0.18^*$ |
| | 6º primaria | $-.506, p = .001$ | 1º: $Z = 0.47, p = .318, q = 0.11^*$ |
| | 1º ESO | $-.586, p < .001$ | 2º: $Z = 0.51, p = .305, q = 0.12^*$ |
| | 2º ESO | $-.659, p < .001$ | 3º: $Z = -2.19, p = .014, q = 0.60^{***}$ |
| | 3º ESO | $-.185, p = .399$ | 4º: $Z = 2.68, p = .004, q = 0.71^{***}$ |
| | 4º ESO | $-.715, p < .001$ | - |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

En segundo lugar, como muestra la Tabla 63, respecto a la correlación entre percepción y participación en conducta antisocial en la muestra de referencia, existe una relación inversa y de intensidad alta ($\rho = -.692$) entre la participación y la percepción de los comportamientos en la muestra de referencia. No existe diferencia en la relación entre estas variables en chicos y chicas ($Z = -0.51, p = .306, q = 0.05$). Y, en cuanto a la comparación de la relación en función del curso escolar, se aprecia que existen diferencias entre el grupo de 5º de primaria ($\rho = -.556$) y 6º de primaria ($\rho = -.654$). Estas diferencias, aunque no sean significativas, tienen un tamaño de efecto bajo ($p = .189, q = 0.16$). Según la información de la tabla, la relación entre variables es muy similar entre 6º de primaria y 2º de ESO; sin embargo, la correlación aumenta en 3º de ESO ($\rho = -.760$), y este incremento tiene un tamaño de efecto pequeño en comparación con los chicos y chicas de 2º de ESO ($q = 0.24$). No



obstante, los valores disminuyen en 4º de ESO ($\rho = -.613$) y esta disminución tiene un tamaño de efecto pequeño respecto a los chicos y chicas de 3º de ESO ($q = 0.28$).

Tabla 63

Relación entre la percepción de las conductas antisociales y la participación en las mismas en los y las adolescentes de la muestra de referencia

| MUESTRA DE REFERENCIA | | Correlación de Spearman | Comparación de correlaciones |
|-----------------------|-------------|-------------------------|---------------------------------------|
| Puntuación global | | $-.692, p < .001$ | |
| Sexo | Chicos | $-.712, p < .001$ | $Z = -0.51, p = .306, q = 0.05$ |
| | Chicas | $-.685, p < .001$ | |
| Curso | 5º primaria | $-.556, p < .001$ | 6º: $Z = 0.88, p = .189, q = 0.16^*$ |
| | 6º primaria | $-.654, p < .001$ | 1º: $Z = -0.42, p = .338, q = 0.08$ |
| | 1º ESO | $-.609, p < .001$ | 2º: $Z = 0.26, p = .397, q = 0.05$ |
| | 2º ESO | $-.638, p < .001$ | 3º: $Z = 1.27, p = .102, q = 0.24^*$ |
| | 3º ESO | $-.760, p < .001$ | 4º: $Z = -1.46, p = .072, q = 0.28^*$ |
| | 4º ESO | $-.613, p < .001$ | - |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

En tercer lugar, en la Tabla 64 se muestra la comparación de la relación entre percepción y participación en Polígono Sur y en la muestra de referencia, que revela ser de mayor intensidad en la muestra de referencia ($\rho = -.692$) que en la población de Polígono Sur ($\rho = -.629$). En este sentido, también se encuentran diferencias ($Z = 1.79, p = .036, q = 0.21$) en la relación entre las variables en los chicos de la muestra de referencia ($\rho = -.712$) y los chicos de Polígono Sur ($\rho = -.592$). Sin embargo, no se aprecian diferencias en la correlación de las variables en las chicas de los dos grupos estudiados. En cuando a las discrepancias en función del curso, se encuentran correlaciones más fuertes, con un tamaño de efecto bajo ($q \geq 0.10$), en los chicos y chicas de 5º de primaria y 6º de primaria de la muestra de referencia, y en los chicos y chicas de 4º de ESO de la población de Polígono Sur. Es llamativo el contraste en la correlación de la percepción y de la participación en 3º de ESO. Se trata de diferencias significativas y con tamaño de efecto fuerte ($p = .001, q = 0.81$), mostrando una correlación alta ($\rho = -.760$) en los chicos y chicas de la muestra de referencia, y una correlación baja ($\rho = -.185$) en los chicos y chicas de Polígono Sur.



3.2 Elaboración de un programa de intervención para prevenir y reducir los comportamientos antisociales en la adolescencia en un contexto sociocultural de riesgo

Tabla 64

Comparación entre la correlación de la participación y percepción en conducta antisocial en ambas poblaciones

| | Correlación de Spearman (Pol Sur) | Correlación de Spearman (ref.) | Comparación de correlaciones |
|-------------------|-----------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|
| Puntuación global | -0.629, $p < .001$ | -0.692, $p < .001$ | $Z = 1.34, p = .090, q = 0.11^*$ |
| Sexo | Chicos | -0.592, $p < .001$ | $Z = 1.79, p = .036, q = 0.21^*$ |
| | Chicas | -0.659, $p < .001$ | $Z = 0.40, p = .346, q = 0.05$ |
| Curso | 5º primaria | -0.365, $p = .014$ | $Z = 1.21, p = .114, q = 0.24^*$ |
| | 6º primaria | -0.506, $p = .001$ | $Z = 1.08, p = .140, q = 0.23^*$ |
| | 1º ESO | -0.586, $p < .001$ | $Z = 0.17, p = .434, q = 0.04$ |
| | 2º ESO | -0.659, $p < .001$ | $Z = -0.18, p = .429, q = 0.04$ |
| | 3º ESO | -0.185, $p = .399$ | $Z = 3.04, p = .001, q = 0.81^{***}$ |
| | 4º ESO | -0.715, $p < .001$ | $Z = -0.95, p = .170, q = 0.18^*$ |

Nota. *Tamaño de efecto pequeño ($q = 0.10 - 0.30$). **Tamaño de efecto medio ($q = 0.31 - 0.50$). ***Tamaño de efecto grande ($q \geq 0.51$).

3.2.2 La contextualización del programa de intervención

En este apartado se realiza una breve reseña acerca de los principales aspectos del contexto para el que está diseñado este programa, así como las características de la población destinataria.

3.2.2.1 Características del contexto

3.2.2.1.1 Marco geográfico y medioambiental:

Como describe Torres (2005), el Polígono Sur abarca casi 145 hectáreas de la ciudad de Sevilla, situadas en la zona sur de la ciudad. Según el Plan Local de Intervención en Zonas Desfavorecidas 2018-2022 (Ayuntamiento de Sevilla, 2019), la construcción de la zona la realizó el patronato municipal del Ayuntamiento de Sevilla entre los años 1968 y 1977. Se trata de una zona que se comenzó a considerar como insegura debido a la reubicación de otras zonas chabolistas de la ciudad, como es el caso del Vacie o de la Corchuela.

Teniendo en cuenta que la delimitación de los espacios supone un elemento clave en la configuración social de un territorio, una de las principales dificultades a la que se enfrenta este barrio es al aislamiento respecto al resto de la ciudad. Polígono Sur se sitúa en la periferia de Sevilla y está aislado del resto de la ciudad debido a las barreras físicas que lo separan (vías de tren y carretera de alta capacidad).



Según Maetzu et al. (s.f.), con excepción del Parque José Celestino Mutis, existen pocas zonas a las que catalogar como verdes en la zona. Si a esto se le suma el vandalismo, se ven reducidos los espacios atractivos para desarrollar vida social en la calle. Aun así, existen diferencias entre distintas zonas dentro del Polígono Sur, en concreto, la barriada Martínez Montañés es una de las que sufre mayor deprivación, por ejemplo, siendo una de las áreas que tiene menos zonas verdes (se han perdido los jardines y se han convertido en terrenos degradados que en algunos casos son vertederos de basuras). A todas estas dificultades geográficas hay que sumar la difícil accesibilidad a diferentes recursos, ya que la mayoría de estos están fuera del Polígono Sur y, los que se encuentran dentro, se hallan físicamente lejos de la población que sufre una mayor problemática social, como es el caso de la anteriormente mencionada barriada Martínez Montañés.

3.2.2.1.2 Características económicas:

Según el INE (2021a), Polígono Sur se sitúa como el barrio más pobre de España. Entre las características que sitúan a esta zona como una de las más vulnerables del país, se encuentra la tasa de desempleo y el nivel de instrucción. Si a esto se suma la alta tasa de absentismo escolar, las escasas posibilidades laborales y las pésimas condiciones de vida de los y las jóvenes que allí habitan, es esperable que aumente la desigualdad y las dificultades de integración de la población.

3.2.2.1.3 Situación política:

Actualmente el Polígono Sur cuenta con una figura excepcional que nació en octubre de 2003 gracias a la reivindicación vecinal y la voluntad política de las tres administraciones responsables: Gobierno Central, Junta de Andalucía y Ayuntamiento de Sevilla. Se trata del Comisionado del Polígono Sur, a partir del cual hemos podido tener contacto con otros proyectos sociales que se están realizando en la zona.

Además, este barrio es uno de los destacados por el Ayuntamiento de Sevilla como Zona Desfavorecida, por lo que se ha diseñado el mencionado plan de intervención para mejorar las condiciones de la zona que se ha ido citando a lo largo de este apartado.

3.2.2.1.4 Situación demográfica:

Uno de los aspectos característicos de esta zona de Sevilla se centra en la estructura demográfica. El Polígono Sur cuenta con más población joven que la media de la ciudad, destacando la población de edades comprendidas entre los 15 y los 35 años de edad. De este modo, la cantidad de grupos de población mayores a 64 años es inferior a la media poblacional de la ciudad. En las barriadas con mayor concentración de población gitana, como es el caso de Martínez Montañés, esta diferencia demográfica es aún más acusada (Torres, 2005). Además, aunque la población censada del barrio ronda los 31.000 habitantes, con una distribución por sexos equivalente al 1:1, se estima que la cifra real es cercana a las 50.000 personas (Moreno et al., 2015).



3.2 Elaboración de un programa de intervención para prevenir y reducir los comportamientos antisociales en la adolescencia en un contexto sociocultural de riesgo

3.2.2.1.5 Situación social:

Como se ha comentado, Polígono Sur se sitúa como el barrio más pobre de España, según el informe del INE de 2021 (INE, 2021a). Por ello, es habitual que convivan dentro del mismo hogar al menos tres generaciones, lo que provoca en muchos casos problemas de hacinamiento en las casas. En lo que respecta al ámbito laboral, la situación es muy precaria, con tasas de desempleo superiores al 40%. Además, los problemas de delincuencia, el tráfico de drogas, la inseguridad ciudadana, la suciedad y el abandono de espacios públicos ha provocado que se deteriore progresivamente la convivencia social y las redes de apoyo entre el vecindario (Moreno et al., 2015).

Como se destaca en el Plan Local de Intervención en Zonas Desfavorecidas de Sevilla (Ayuntamiento de Sevilla, 2019), la población de Polígono Sur es muy diversa y acoge tanto a población rural, como a familias de etnia gitana y familias de origen nigeriano y marroquí. En este sentido, es destacable la presencia de algunas tensiones sociales como, por ejemplo, la que se encuentra entre las familias nigerianas y las familias gitanas.

Según Torres (2005), estas situaciones no se distribuyen homogéneamente en Polígono Sur, sino que se concentran en determinadas zonas, como es el caso de la barriada Martínez Montañés, principal zona en las que se centra esta intervención.

3.2.2.1.6 Situación cultural:

Según Torres (2005), la historia del Polígono Sur se ha visto salpicada en numerosas ocasiones por el realojamiento de grupos de población desfavorecida, lo cual ha mermado las posibilidades de desarrollo de la población que ya vivía en la zona. Entre las consecuencias de la convivencia de distintas culturas se encuentran las tensiones sociales, que se han comentado más arriba.

También es interesante subrayar que se trata de una población con gran capacidad de unión ante problemas comunes (Maetzu et al., s.f.) y con muchas asociaciones dispuestas a trabajar para mejorar las condiciones de vida de Polígono Sur (Ayuntamiento de Sevilla, 2019 y Torres, 2005). Según señala el Ayuntamiento de Sevilla (2019), entre las oportunidades de la zona se encuentra la figura del Comisionado de Polígono Sur, que surge con la finalidad de diseñar y poner en marcha un Plan Integral que tenga por objetivo mejorar las condiciones de vida de Polígono Sur; el trabajo en red en la intervención comunitaria que promueva el efecto multiplicador de las intervenciones o la existencia de una Red de recursos liderados por el Centro Andaluz de Emprendimiento, donde se ponen en marcha proyectos para la reinserción sociolaboral y programas de formación ocupacional. Además, cuenta con equipamientos y recursos fundamentales para los vecinos y vecinas entre los que se encuentran el Centro Cívico El Esqueleto, la Factoría Cultural o el Centro de Participación Activa de Mayores. Por lo tanto, podría afirmarse que los vecinos y las vecinas del Polígono Sur cuentan con algunos recursos socio-comunitarios que les pueden ayudar a reponeerse ante la adversidad.



3.2.2.2 Población destinataria

Teniendo en cuenta las características del contexto, es evidente que en Polígono Sur existe una gran cantidad de habitantes expuestos a la exclusión y la marginalidad pero, como no es posible abarcar a toda la población potencialmente receptora de este tipo de intervenciones, se han seleccionado a chicos y chicas de edades comprendidas entre los 10 y los 13 años, por estar en el inicio de la adolescencia, en la transición a la educación secundaria y por no coincidir, además, con la edad de la población que se está beneficiando de programas con características similares, como es el caso del Programa Mentoría Juvenil de la Asociación Ariadna. La selección del grupo de edad de la población destinataria fue posible gracias a la participación en el grupo de profesionales por el éxito educativo en Polígono Sur liderado por el Comisionado en 2019, cuyo objetivo fue crear un grupo intersectorial que permitiese trabajar de manera continua y coordinada con la intención de encontrar apoyo en otros grupos con objetivos similares y evitar replicar intervenciones semejantes en los mismos grupos de edad.

En concreto, el grupo destinatario directo está conformado por los chicos y las chicas adolescentes asistentes a los grupos-clase de los centros educativos de Polígono Sur interesados en participar en este programa, lo que rondaría aproximadamente un total de 400 personas. Según los equipos docentes y directivos de los centros educativos donde se ha pilotado el programa, los conflictos entre escolares se trasladan a la vida fuera de la escuela, provocando enfrentamientos en el barrio y viceversa, puesto que uno de los problemas que surgió durante la implementación 2020-2021 tuvo que ver con el traslado de los conflictos del barrio al centro escolar. Por lo tanto, las familias y el entorno que rodea a las y los menores destinatarios formarían parte del grupo de destinatarios indirectos de la intervención. Además, en esta edición se pilotará la intervención directa con el grupo de docentes y con el grupo de padres y madres de los chicos y chicas que ya están participando en el programa. De esta manera, no solo se trabajará de manera directa con el alumnado, sino que se tratará de mejorar la calidad de la relación con el profesorado y los progenitores a través de sesiones de información y formación con estas figuras de cada centro educativo con el objetivo de que la intervención tenga un enfoque sistémico o de conjunto.

Por tanto, teniendo en cuenta el listado de problemáticas sociales de esta población que se relataron al comienzo de esta segunda parte de los resultados, a continuación, se muestra una tabla donde se ha tratado de relacionar estas problemáticas del Polígono Sur con los resultados esperados de este programa (ver Tabla 65).

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



3.2 Elaboración de un programa de intervención para prevenir y reducir los comportamientos antisociales en la adolescencia en un contexto sociocultural de riesgo

Tabla 65

Problemas sociales y su relación con los resultados esperados del programa

| Problemas sociales identificados en la zona -necesidades- | Resultados esperados del programa |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Nivel de estudios bajos. - Alto porcentaje de población analfabeta y sin estudios. - Altos niveles de absentismo y fracaso escolar. - Alto índice de jóvenes que abandonan la escuela sin titulación. | <ul style="list-style-type: none"> - Motivación para el aprendizaje. - Disminución del absentismo escolar. - Reflexión sobre las perspectivas de futuro. - Refuerzo del papel del profesorado como agente de cambio. - Aumento de la participación de la familia en la escuela. |
| <ul style="list-style-type: none"> - Dedicación a actividades marginales (economía sumergida), destacando el tráfico de drogas. | <ul style="list-style-type: none"> - Fomento de la búsqueda activa de ayuda ante problemas personales. - Promoción de estrategias de regulación emocional. - Reflexionar sobre el propio comportamiento. - Motivación para el aprendizaje. - Disminución del absentismo escolar. - Reflexión sobre las perspectivas de futuro. - Promoción del desarrollo de actitudes y valores como equidad de género, compromiso, responsabilidad, respeto, solidaridad, sensibilidad y espíritu crítico. |
| <ul style="list-style-type: none"> - Familias desestructuradas. - Conflictos familiares y vecinales. - Escasa participación en actividades sociales y culturales. | <ul style="list-style-type: none"> - Promoción de estrategias de regulación emocional. - Reflexionar sobre el propio comportamiento. - Dotación de estrategias de resolución de conflictos. - Aumento de la participación de la familia en la escuela. |
| <ul style="list-style-type: none"> - Tratamiento diferencial por género muy acentuado en la crianza, lo que lleva a que las y los menores interioricen unos roles muy estereotipados desde muy pequeños. - Escasas posibilidades de las niñas para seguir el itinerario formativo. | <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión sobre las perspectivas de futuro. - Promoción del desarrollo de actitudes y valores como equidad de género, compromiso, responsabilidad, respeto, solidaridad, sensibilidad y espíritu crítico. |
| <ul style="list-style-type: none"> - Anomia y comportamientos “desviados” en menores y jóvenes. - Fácil acceso al consumo y tráfico de drogas, así como a otras actividades delictivas. - Existencia de modelos delictivos que producen beneficios y ganancias secundarias que limitan la intervención socioeducativa. | <ul style="list-style-type: none"> - Fomento de la búsqueda activa de ayuda ante problemas personales. - Promoción de estrategias de regulación emocional. - Reflexionar sobre el propio comportamiento. - Motivación para el aprendizaje. - Disminución del absentismo escolar. - Reflexión sobre las perspectivas de futuro. - Refuerzo del papel del profesorado como agente de cambio. - Provisión de una figura de apoyo que sirva como modelo y atienda las necesidades personales del alumnado. - Promoción del desarrollo de actitudes y valores como equidad de género, compromiso, responsabilidad, respeto, solidaridad, sensibilidad y espíritu crítico. |

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

| Problemas sociales identificados en la zona -necesidades- | Resultados esperados del programa |
|--|--|
| - Dificultades de integración étnica. | - Dotación de estrategias de resolución de conflictos. - Promoción del desarrollo de actitudes y valores como equidad de género, compromiso, responsabilidad, respeto, solidaridad, sensibilidad y espíritu crítico. |
| - Enfermedades asociadas al consumo de drogas, malos hábitos alimentarios, condiciones de insalubridad, etc. | - Fomento de la búsqueda activa de ayuda ante problemas personales. - Instrucción sobre estrategias para identificar el origen de sus malestares. - Provisión de una figura de apoyo que sirva como modelo y atienda las necesidades personales del alumnado. |
| - Estigmatización de la población. | - Instrucción sobre estrategias para identificar el origen de sus malestares. - Motivación para el aprendizaje. - Disminución del absentismo escolar. - Reflexión sobre las perspectivas de futuro. - Aumento de la participación de la familia en la escuela. - Provisión de una figura de apoyo que sirva como modelo y atienda las necesidades personales del alumnado. - Promoción del desarrollo de actitudes y valores como equidad de género, compromiso, responsabilidad, respeto, solidaridad, sensibilidad y espíritu crítico. |
| - Bajas expectativas de futuro. | - Motivación para el aprendizaje. - Disminución del absentismo escolar. - Reflexión sobre las perspectivas de futuro. - Aumento de la participación de la familia en la escuela. - Provisión de una figura de apoyo que sirva como modelo y atienda las necesidades personales del alumnado. |

3.2.3 La descripción del programa de intervención

3.2.3.1 Descripción general

El programa que se propone está orientado a mejorar las condiciones de vida al promover el desarrollo de competencias socioemocionales de niños y niñas de sexto de primaria y de secundaria de los centros educativos del Polígono Sur (Sevilla), una de las barriadas de Europa más afectadas por la exclusión y la marginalidad. La promoción de estas competencias se realiza gracias a la provisión del apoyo social y emocional proporcionado por los mentores y mentoras, por lo que estas figuras serán el pilar fundamental en el que se basa el programa gracias a la relación directa de cada mentor o mentora con cada alumno o alumna participante. De hecho, en el nombre oficial del programa se destaca esta figura: “Programa de Mentoría Escolar en Polígono Sur”.



3.2 Elaboración de un programa de intervención para prevenir y reducir los comportamientos antisociales en la adolescencia en un contexto sociocultural de riesgo

Se trata de un proyecto que pretende dotar de recursos y habilidades a niños y niñas que viven en zonas de exclusión con el fin de que puedan mejorar su desarrollo socioemocional y ampliar su horizonte de proyectos futuros a nivel personal, laboral y social. El proyecto encaja con el objetivo central del trabajo que se realiza en la actualidad desde el Comisionado para el Polígono Sur, que es tratar de normalizar las condiciones de vida de la población que vive en esta zona de Sevilla.

Como se ha tenido la oportunidad de señalar, esta intervención parte de la experiencia de recogida de datos del estudio HBSC en Polígono Sur, coordinada por el equipo español de este estudio y por el Comisionado de Polígono Sur en 2016. Se trata de una propuesta de intervención que surgió ante la percepción de las necesidades de los alumnos y las alumnas que participaron en esa recogida de datos; las demandas del profesorado encargado de las aulas, y el análisis de los problemas identificados en la zona por otras y otros autores. Esta intervención tiene un carácter psicoeducativo y se enfoca en la relación personal de cada alumno y alumna del Polígono Sur que participa en el programa con su mentor o mentora, que, como se ha comentado, son las figuras clave de la intervención. En concreto, los mentores y las mentoras son estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla, que tienen la labor de acompañar de manera particular a un alumno o alumna del programa en los diferentes objetivos que se van desarrollando a lo largo de todo el periodo que comprende el programa.

Se trata de un programa que cuenta con el apoyo de los centros educativos donde se ha pilotado y que se beneficia del continuo contacto con el profesorado y con la dirección de los centros educativos. El equipo de investigación y los centros educativos se reúnen, al menos, tres veces en cada edición del programa: en primer lugar, antes de comenzar el programa para recoger información sobre las características del alumnado destinatario; en segundo lugar, en el ecuador del programa para indagar sobre el funcionamiento del programa y las propuestas de mejora que hayan podido surgir en los centros educativos y, en tercer lugar, una vez finalizado el programa en una reunión de cierre para comentar los aspectos a destacar y mejorar. Durante la implementación del programa, también existe una relación directa con el profesorado y con el equipo directivo para ir resolviendo todas las incidencias o aspectos destacables que comentar. Por ejemplo, en la anterior implementación, en un periodo concreto del desarrollo del programa, una de las directoras contactó con nuestro equipo para informarnos de los conflictos que habían surgido en esos días en el barrio y de la baja asistencia a la escuela debido a tales conflictos.

El Programa de Mentoría Escolar en Polígono Sur combina la intervención grupal con la individual. A través de las sesiones grupales experienciales se pretende proporcionar apoyo instrumental o cognitivo en el que se trabajen contenidos de interés para promover el desarrollo socioemocional y la adherencia a la escuela de los chicos y chicas del Polígono Sur. Estas sesiones van acompañadas a continuación de sesiones individualizadas, en las que se trabaja por parejas formadas por cada uno de los y las adolescentes del Polígono Sur y su mentor o mentora de la Universidad. De este modo, el mentor o mentora puede acompañar a su alumno o alumna y trabajar de manera conjunta y experiencial los contenidos de las sesiones grupales

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

que han tenido lugar previamente. Una de las características clave del mentor o mentora es su edad cronológica y posición social, ya que se trata de jóvenes de 19 a 21 años, aproximadamente, que tienen como proyecto vital formarse de cara a su futuro laboral. En este sentido, los mentores y las mentoras funcionan como modelos de impacto para los y las adolescentes del Polígono Sur, ya que en su contexto más cercano les resulta difícil contactar con este tipo de modelos. De este modo, se pretende abrir al alumnado del Polígono Sur una ventana al mundo promoviendo el contacto con personas ajenas a su contexto habitual que puedan funcionar como referentes; fomentando la inconformidad ante lo que perciben como un destino ineludible, y animando hacia la búsqueda activa de nuevas soluciones a problemas cotidianos. Pues bien, en las sesiones individuales se proporciona la oportunidad de que cada chico o chica del Polígono Sur hable en privado y de manera directa con su mentor o mentora, lo que ayuda a generar un clima de confianza donde poder relacionarse de una manera más natural y facilita la eficacia del modelado.

En la actualidad se está implementado la cuarta edición del programa y se están sentando las bases para la puesta en marcha del mismo en el curso académico 2022-2023. En esta edición (curso 2021-2022) se ha aumentado el número de centros educativos en los que se implementa el programa y, en la actualidad, contamos con el apoyo de nuevos centros educativos para la futura implementación en el curso 2022-2023 (toda esta información se puede consultar con más detalle en el apartado de evaluación de la implementación). Ahora bien, a pesar de que el programa ya se ha implementado durante cuatro cursos escolares, consideramos que estas implementaciones han tenido carácter de intervenciones piloto, ya que, desgraciadamente, desde la segunda edición el programa, este se ha tenido que adaptar a las limitaciones sociosanitarias impuestas por la pandemia del Covid-19. A pesar de estas limitaciones, la puesta en marcha del programa en estas ediciones anteriores permite que nos podamos proponer como objetivo el dar continuidad a la intervención con los y las menores que ya han participado en ediciones anteriores, así como fomentar y fortalecer los vínculos con los mentores y las mentoras. De hecho, esta cuestión relacionada con mantener las relaciones personales entre ambos miembros de la díada en futuras oleadas o ediciones del programa consideramos que es un aspecto clave para conseguir el mayor éxito de la intervención. Por tanto, el fin del programa es comenzar la mentoría en 6º de primaria y acompañar al menor o la menor hasta la finalización de la educación obligatoria. De hecho, en la última visita a los centros educativos durante la actual implementación, los equipos directivos y el profesorado de los diferentes centros han manifestado su interés en que el Programa de Mentoría Escolar en Polígono Sur forme parte de los programas de tránsito entre la educación primaria y la educación secundaria que se ponen en marcha en la zona.

Se trata de un programa que parte de las bases de la Psicología Comunitaria al dar prioridad a la comprensión de los contextos de intervención, así como a la identificación de los recursos de la persona y de los contextos en los que esta interacciona para tratar de potenciar su desarrollo (Musitu et al., 2015). En concreto, el programa está basado en lo que se conoce como *metodología comunicativa crítica*, lo que implica que se parte de la intersubjetividad y la reflexión conjunta

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

3.2 Elaboración de un programa de intervención para prevenir y reducir los comportamientos antisociales en la adolescencia en un contexto sociocultural de riesgo

entre los dos miembros claves de la intervención -los y las adolescentes del Polígono Sur y sus mentores o mentoras- en la elaboración de las actividades concretas que conforman el programa (Gómez et al., 2006). Según González y Díez-Palomar (2009), la metodología comunicativa crítica apuesta por la inclusión social de los colectivos más desfavorecidos. Para ello, toma como pilar básico tanto la utilización de los conocimientos científicos previos para lograr la calidad científica necesaria como la aplicabilidad social de los mismos. En esta metodología es fundamental la voz de las personas receptoras, utilizando el diálogo igualitario entre investigados e investigadores como herramienta para lograr la utilidad social. En este diálogo, lo importante son las argumentaciones de las o los dos protagonistas, no la posición académica o social del investigador como experto o experta. Además, en futuras implementaciones se pretende que los y las propias adolescentes que estén cursando 2º de ESO y, por ende, hayan participado en ediciones anteriores del programa y continuarán como receptores del programa hasta la finalización de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, colaboren con los mentores y mentoras en la puesta en marcha del programa en 6º de primaria, es decir, ayudarán con la mentoría de la nueva cohorte que comience a participar en este programa de intervención (6º de primaria). De este modo, se instará a que los chicos y chicas de 2º de ESO actúen como modelos de comportamiento y como agentes de cambio, y formarán parte del entorno social del alumnado de 6º de primaria cuando estos promocionen al instituto.

Además, como se ha explicado más arriba, este programa se ha inspirado, en gran parte, en el Plan Local de Intervención en Zonas Desfavorecidas del Ayuntamiento de Sevilla 2018-2022 (Ayuntamiento de Sevilla, 2019). En concreto, este plan tiene como fin mejorar las posibilidades educativas y fomentar el empleo y la empleabilidad, objetivos que son completamente compatibles con nuestra propuesta de intervención. Por ello, nos ha parecido de interés incluir una tabla para mostrar los objetivos operativos, las medidas y las actuaciones del Plan Local de Intervención en Zonas Desfavorecidas de Sevilla 2018-2022 que coinciden total o parcialmente con los objetivos de la intervención que se presenta en esta tesis doctoral (ver Tabla 66).

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



Tabla 66

Selección de los objetivos, medidas y actuaciones del Plan Local de Intervención en Zonas Desfavorecidas de Sevilla 2018-2022 que se encuentran reflejados en el programa de intervención

| | |
|------------------|---|
| Objetivo | 1.01.00 Incrementar el nivel de empleabilidad de las personas residentes en las zonas, especialmente en las mujeres y las personas en situación de exclusión que les permita el acceso al mercado laboral. |
| Medida | 1.01.01 Acompañamiento a la población residente en zonas desfavorecidas en su itinerario de inserción laboral, especialmente a las personas titulares y beneficiarias de la Renta Mínima de Inserción en Andalucía. |
| Actuación | Orientación, tutorización y acompañamiento. |
| Actuación | Formación para el empleo adaptada a las características de las personas destinatarias. |
| Actuación | Formación en habilidades sociales e imagen personal orientadas a la consecución de empleo. |
| Actuación | Priorización de las personas residentes en zonas desfavorecidas, en especial mujeres, en los programas de formación para el empleo. |
| Objetivo | 2.14.00 Fomentar el ocio inclusivo y actividades deportivas. |
| Medida | 2.14.01 Incremento del número de actuaciones deportivas, de ocio y tiempo libre dirigidas a la infancia y juventud, promoviendo una presencia equilibrada entre chicas y chicos. |
| Actuación | Realización de actividades de ocio y tiempo libre dirigidas a menores y jóvenes. |
| Objetivo | 2.07.00 Prestar una atención integrada de calidad a las personas residentes en zonas en situación de riesgo o desventaja social con problemas de salud mental. |
| Medida | 2.07.01 Actividades que favorezcan la prevención, la accesibilidad y la adecuación de las prestaciones de salud mental a sus necesidades; así como la promoción del bienestar emocional. |
| Actuación | Puesta en marcha de recursos de atención especializada a nivel individual y grupal a personas con problemas de salud mental. |
| Objetivo | 2.01.00 Incrementar el éxito y el nivel formativo. |
| Medida | 2.01.04 Formación para madres y padres. |
| Actuación | Desarrollo de escuelas de familia. |
| Objetivo | 2.01.00 Incrementar el éxito y el nivel formativo. |
| Medida | 2.01.07 Acciones de refuerzo educativo, educación en valores, desarrollo de habilidades y competencias sociales. |
| Actuación | Desarrollo de Programas socioeducativos en horario extraescolar, fines de semana y vacaciones, para menores, adolescentes y jóvenes. |
| Objetivo | 3.06.00 Mejorar las metodologías aplicadas a la resolución de conflictos de convivencia vecinal. |
| Medida | 3.06.01 Educación para la convivencia y acciones de mediación en resolución de conflictos. |
| Actuación | Mediación intercultural. |



3.2 Elaboración de un programa de intervención para prevenir y reducir los comportamientos antisociales en la adolescencia en un contexto sociocultural de riesgo

3.2.3.2 Ficha técnica del Programa de Mentoría Escolar en Polígono Sur

3.2.3.2.1 Población destinataria

Alumnado de 6º de primaria y 1º de ESO de Polígono Sur, como miembros de cada primera oleada o edición del programa, con la intención de seguir la intervención con esos mismos chicos y chicas en sus siguientes cursos académicos. Como el objetivo es acompañar a los y las menores hasta la finalización de la educación obligatoria, en el curso académico 2022-2023 se implementará el programa en los siguientes cursos académicos:

- 6º de primaria
- Continuación de la implementación con los chicos y chicas que promocionen a 1º de ESO
- Continuación de la implementación con los chicos y chicas que promocionen a 2º de ESO. Estos últimos participarán además como colaboradores de los mentores y mentoras en algunas actividades grupales del programa que se ponga en marcha en 6º de primaria

3.2.3.2.2 Profesionales

El programa está elaborado, dirigido y llevado a la práctica por diferentes investigadores, investigadoras y profesorado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla. Además, en la figura de mentores y mentoras, participarán estudiantes de esta misma facultad que serán asesorados y acompañados por dichos profesionales.

3.2.3.2.3 Objetivos

El objetivo general de este programa es promover el desarrollo socioemocional y la adherencia a la escuela en el alumnado de diferentes centros educativos del Polígono Sur a través de un programa de mentoría escolar.

En concreto, los objetivos específicos para promover el desarrollo socioemocional son:

- Fomentar la búsqueda activa de ayuda ante problemas personales
- Promover estrategias de regulación emocional
- Reflexionar sobre el propio comportamiento
- Instruir sobre estrategias para identificar el origen de sus malestares psicósomáticos
- Enseñar estrategias de resolución de conflictos

Los objetivos específicos para mejorar la adherencia a la escuela son:

- Motivar para el aprendizaje
- Disminuir el absentismo escolar



- Reflexionar sobre las perspectivas de futuro
- Reforzar el papel del profesorado como agente de cambio
- Aumentar la participación de la familia en la escuela

Los objetivos transversales del programa son:

- Dotar de una figura de apoyo que sirva como modelo y atienda las necesidades personales del alumnado
- Promover el desarrollo de actitudes y valores como equidad de género, compromiso, responsabilidad, respeto, solidaridad, sensibilidad y espíritu crítico

3.2.3.2.4 Contenidos

A continuación, aparecen tres tablas. En la Tabla 67 se especifican tanto los contenidos relacionados con la satisfacción de las necesidades socioemocionales como los objetivos específicos y transversales que se relacionan con los mismos. En la Tabla 68 se aprecian los contenidos concernientes a la orientación vocacional, así como los objetivos que se trabajan con esos contenidos y los objetivos transversales. Por último, en la Tabla 69 se muestran los contenidos relacionados con el bloque de formación de figuras adultas de referencia, así como, al igual que las tablas anteriores, su relación con los objetivos específicos y transversales del programa.



3.2 Elaboración de un programa de intervención para prevenir y reducir los comportamientos antisociales en la adolescencia en un contexto sociocultural de riesgo

Tabla 67

Contenidos relacionados con la satisfacción de necesidades socioemocionales y su relación con los objetivos del programa

| Bloque 1: Satisfacción de necesidades socioemocionales | | |
|--|---|--|
| Contenidos | Objetivos relacionados | Objetivos transversales |
| Importancia de compartir experiencias con otras personas | - Fomentar la búsqueda activa de ayuda ante problemas personales | - Dotar de una figura de apoyo que sirva como modelo y atienda las necesidades personales del alumnado |
| Comprensión y expresión de emociones en distintos entornos | - Fomentar la búsqueda activa de ayuda ante problemas personales - Promover estrategias de regulación emocional - Reflexionar sobre el propio comportamiento - Instruir sobre estrategias para identificar el origen de sus malestares psicómicos - Enseñar estrategias de resolución de conflictos | - Promover el desarrollo de actitudes y valores como equidad de género, compromiso, responsabilidad, respeto, solidaridad, sensibilidad y espíritu crítico |
| Adecuación del comportamiento al contexto | - Promover estrategias de regulación emocional - Reflexionar sobre el propio comportamiento | |
| Búsqueda de ayuda ante problemas | - Fomentar la búsqueda activa de ayuda ante problemas personales - Instruir sobre estrategias para identificar el origen de sus malestares psicómicos | |
| Identificación de las propias emociones | - Promover estrategias de regulación emocional - Instruir sobre estrategias para identificar el origen de sus malestares psicómicos | |
| Estrategias de regulación emocional | - Promover estrategias de regulación emocional - Reflexionar sobre el propio comportamiento - Enseñar estrategias de resolución de conflictos | |
| Estrategias de resolución de conflictos | - Promover estrategias de regulación emocional - Reflexionar sobre el propio comportamiento - Enseñar estrategias de resolución de conflictos | |



Tabla 68

Contenidos relacionados con la orientación vocacional y su relación con los objetivos del programa

| Bloque 2: Orientación vocacional | | |
|--|--|--|
| Contenidos | Objetivos relacionados | Objetivos trasversales |
| Utilidad del aprendizaje en la escuela | -Motivar para el aprendizaje -Disminuir el absentismo escolar - Reflexionar sobre las perspectivas de futuro | - Dotar de una figura de apoyo que sirva como modelo y atienda las necesidades personales del alumnado |
| Expectativas de futuro | -Motivar para el aprendizaje -Disminuir el absentismo escolar - Reflexionar sobre las perspectivas de futuro | - Promover el desarrollo de actitudes y valores como equidad de género, compromiso, responsabilidad, respeto, solidaridad, sensibilidad y espíritu crítico |
| Presentación de salidas profesionales menos habituales en su entorno inmediato | -Motivar para el aprendizaje -Disminuir el absentismo escolar - Reflexionar sobre las perspectivas de futuro | |

Tabla 69

Contenidos relacionados con la formación de figuras adultas de referencia y su relación con los objetivos del programa

| Bloque 3: Formación de figuras adultas de referencia | | |
|--|--|--|
| Contenidos | Objetivos relacionados | Objetivos trasversales |
| Profesorado como agente de cambio | -Reforzar el papel del profesorado como agente de cambio | - Dotar de una figura de apoyo que sirva como modelo y atienda las necesidades personales del alumnado |
| Estilos educativos parentales | - Aumentar la participación de la familia en la escuela | - Promover el desarrollo de actitudes y valores como equidad de género, compromiso, responsabilidad, respeto, solidaridad, sensibilidad y espíritu crítico |
| Familia como agente de cambio | - Aumentar la participación de la familia en la escuela | |



3.2 Elaboración de un programa de intervención para prevenir y reducir los comportamientos antisociales en la adolescencia en un contexto sociocultural de riesgo

3.2.3.2.5 Procedimiento de implementación:

El programa comienza con una sesión de presentación en la que la persona que dinamiza las sesiones grupales se presenta, informa sobre el programa al alumnado y presenta a las y los mentores que van a acompañarlos. En esa primera sesión se solicita que cada alumno y alumna del centro educativo escriba en un papel el nombre de aquellos mentores o mentoras que les gustaría que le acompañasen durante el resto del programa. Además, se solicita que los y las mentoras escriban el nombre de los chicos o chicas a los que les gustaría mentorizar. Tras esa sesión, los coordinadores del programa junto al dinamizador establecen las parejas de mentoría teniendo como base los siguientes criterios: mantener las preferencias del alumnado de los centros siempre y cuando sea posible; seguir las preferencias de los y las mentoras si coinciden o son compatibles con las del alumnado de los centros, y las características del alumno o alumna en concreto y del mentor o mentora puesto que, a pesar de las preferencias, existen mentores y mentoras que reconocen su dificultad para establecer normas y mantenerlas, y alumnado de los centros que tienen tendencia a incumplir las normas impuestas por los adultos del entorno.

La segunda sesión se dedica a la elaboración de un escudo que represente al alumnado y a los mentores y mentoras que participan en el programa. En esta segunda sesión no se trabaja de manera individualizada pero los mentores y las mentoras tratan de colaborar con el chico o chica a mentorizar para comprobar si realmente existe compatibilidad. De esta manera, se intenta aumentar el sentimiento de grupo y, aunque se trabaje de manera grupal durante toda la sesión, se confirma a través de la observación que la pareja de mentoría es compatible.

A partir de la tercera sesión, y durante 25 sesiones, el procedimiento de implementación del programa se mantiene constante: una hora de trabajo grupal seguida de una hora de trabajo de mentoría. Es importante tener en cuenta que en el caso de que existan dos líneas por curso, y con el objetivo de que cada mentor o mentora pueda trabajar con un chico o chica de cada clase y, de este modo, optimizar los recursos humanos, la organización de las sesiones es la siguiente:

- Hora 1: sesión grupal en clase A (con dos mentores o mentoras facilitadores) y sesión de mentoría en clase B (con 14 mentores y mentoras).
- Hora 2: sesión de mentoría en clase A (con 14 mentores y mentoras) y sesión grupal en clase B (con dos mentores o mentoras facilitadores).

El cierre del programa coincide con la excursión a la Facultad de Psicología, donde el alumnado visitará las instalaciones y recibirá un diploma de su participación en el programa. En esta sesión los mentores y mentoras deben despedirse del alumnado e informarles sobre su continuidad en el programa en el curso siguiente: deben explicar a su mentorizado o mentorizada si el curso próximo el mentor o mentora continúa en el programa o si, por el contrario, por cuestiones de incompatibilidad académica o laboral, deben continuar con otro mentor o mentora.



3.2.3.2.6 Propuesta de evaluación: Resultados esperados, indicadores e instrumentos:

Aunque más abajo se incluye un apartado específico dedicado expresamente a los resultados de las implementaciones piloto del programa de intervención, en este punto se considera importante aclarar la metodología a seguir para la evaluación del programa:

- **Evaluación final, sumativa o de resultados:** Para evaluar la eficacia o la consecución de resultados, coincidentes con los objetivos del programa, se utilizan los indicadores e instrumentos especificados en la Tabla 70. Como grupo de control se utiliza al alumnado de 5º de primaria de los mismos centros educativos en el periodo pre y post intervención en el caso de los colegios, y al alumnado de otra aula de 1º de ESO del mismo centro educativo en el caso del instituto. De este modo, se tendrán datos sobre grupos con características similares que permitirán evaluar los cambios en los resultados debidos a la participación en el programa.

En concreto, las fuentes de información utilizadas son:

- Entrevista (apéndice D). Se utilizó este formato porque se trata de alumnado con dificultades de comprensión y de concentración. De esta manera, y a través de la formación de los y las mentoras, se garantiza la obtención de información de todo el alumnado participante, ya sea recibiendo el programa o como parte del grupo control. Como se puede comprobar, la entrevista incluye aclaraciones en letras de color verde para que los mentores y mentoras identifiquen la tarjeta visual (apéndice E) que deben mostrar al alumnado para facilitar las respuestas. Además, se marca en rojo las aclaraciones que deben tener en cuenta los mentores y mentoras para realizar las preguntas de la manera más sencilla posible. La entrevista pre y postest coinciden en la totalidad de ítems exceptuando los formulados a partir de la pregunta 27, que solo se incluyen en el postest de los grupos que se han beneficiado del programa.
- Registro de asistencia. La persona que dinamiza las sesiones grupales anota la asistencia del alumnado o progenitores antes del comienzo de cada sesión.
- Diario de mentoría (apéndice F). Dado que algunos de los resultados se relacionan con el aumento progresivo de determinadas conductas, como es el caso de la búsqueda activa de ayuda, se recurre al análisis y cuantificación de la información de los diarios para comprobar si existen diferencias entre el comienzo y el final del programa.
- Cuestionario para el profesorado (apéndice G). Como se puede apreciar, a partir del punto 5 se hace referencia al programa de intervención, por lo que estos ítems no aparecen en el cuestionario pretest ni en el cuestionario que cumple el profesorado de los grupos control.



3.2 Elaboración de un programa de intervención para prevenir y reducir los comportamientos antisociales en la adolescencia en un contexto sociocultural de riesgo

- Registro del profesorado sobre asistencia a clases y sanciones. Además, como documento de apoyo a las anotaciones de las y los coordinadores del programa y de las y los mentores, al finalizar el programa se solicita al profesorado y al equipo directivo las anotaciones sobre la asistencia al centro educativo y las sanciones de comportamiento del alumnado participante en el programa y del alumnado del grupo control.

Es importante aclarar que, como se puede comprobar en los apéndices D, F y G, la entrevista para los y las menores, los diarios de mentoría y el cuestionario para el profesorado incluyen información que no se utilizarán para la evaluación de la eficacia. Sin embargo, son relevantes desde el punto de vista investigador para controlar variables en el análisis de resultados y para evaluar el impacto o efectos positivos o negativos inesperados del programa.

- **Evaluación simultánea, formativa o de proceso:** Respecto a la evaluación de proceso, es fundamental la información que se recoge en el diario de mentoría (ver apéndice F), en el que los mentores y mentoras anotan información sobre la utilidad percibida por ellos y ellas tanto de la actividad grupal como de la mentoría. Estos diarios son revisados por las y los coordinadores de la intervención con el fin de adaptar el programa a las necesidades y percepciones de los y las mentoras. Además, en el ecuador del programa se organiza una reunión a la que asisten tanto los coordinadores como todos los mentores y mentoras con el objetivo de indagar sobre el desarrollo del programa y de recoger las sugerencias de mejora para incorporarlas en las siguientes sesiones. En ese momento (entre la semana 10 y la 15 desde el comienzo de la implementación del programa), también tiene lugar la visita de una persona del equipo coordinador a los centros educativos con un doble objetivo: preguntar aspectos positivos y aspectos de mejora a los equipos docentes y directivos, y observar y sondear la opinión sobre el programa y la satisfacción con el mismo por parte del alumnado que está recibiendo el programa en los centros educativos.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



Tabla 70

Relación entre los resultados esperados del programa, los indicadores de evaluación y las fuentes de verificación

| | Resultados esperados | Indicadores | Fuente de verificación |
|---|--|--|--|
| Resultados relacionados con el desarrollo socioemocional | - Fomento de la búsqueda activa de ayuda ante problemas personales | -Aumento de sesiones de mentoría en las que los y las menores piden de ayuda ante problemas | - Medición directa en diarios de mentoría: “Problemas para los que me pide ayuda” - Entrevista alumnado preguntas 16 y 17 |
| | - Promoción de estrategias de regulación emocional | -Conocimiento de algunas estrategias de regulación -Aumento de la puntuación en regulación emocional | - Entrevista alumnado preguntas 18.1, 18.5, 18.7, 18.8, 19 y 20 |
| | - Reflexión sobre el propio comportamiento | -Disminución de la participación en comportamiento antisocial | - Entrevista alumnado preguntas 9A y 9D - Información profesorado sobre expulsiones y sanciones |
| | | -Modificación de la percepción de conductas antisociales | - Entrevista alumnado preguntas 9B y 9C |
| | - Instrucción sobre estrategias para identificar el origen de sus malestares | -Mayor identificación de sentimientos | - Entrevista alumnado preguntas 18.2, 18.4 |
| | | -Menor puntuación en malestares psicosomáticos | - Resultados relacionados con el desarrollo socioemocional |
| - Dotación de estrategias de resolución de conflictos | -Conocimiento de estrategias de resolución de conflictos | - Entrevista alumnado preguntas 18.3, 18.6, 22 - Medición directa en diario de mentoría: “Problemas en las sesiones resueltos por ellos o ellas mismas” | |



3.2 Elaboración de un programa de intervención para prevenir y reducir los comportamientos antisociales en la adolescencia en un contexto sociocultural de riesgo

| | Resultados esperados | Indicadores | Fuente de verificación |
|--|--|--|--|
| Resultados relacionados con la adherencia a la escuela | - Motivación para el aprendizaje | - Aumento del gusto por la escuela | -Entrevista alumnado pregunta 11 |
| | | - Incremento del interés por estudiar | -Entrevista alumnado preguntas 13, 14 y 25 -Cuestionario profesorado pregunta CCEE14 |
| | - Disminución del absentismo escolar | - Aumento del número asistentes a las sesiones | -Medición directa por los mentores a través de registro de asistencia |
| | | - Disminución del número de días que no asisten a clase | -Información del profesorado y comparación pre y post intervención |
| | -Reflexión sobre las perspectivas de futuro | - Aumento de conocimiento sobre salidas profesionales | - Entrevista alumnado preguntas 23 y 24 |
| | -Refuerzo del papel del profesorado como agente de cambio | - Incremento de la percepción del profesorado sobre su repercusión en el futuro alumnado | - Cuestionario profesorado pregunta 4 |
| Resultados transversales | -Aumento de la participación de la familia en la escuela | - Participación de familiares en actividades escolares | - Medición directa a través de la anotación de los familiares que asisten a sesiones extraescolares Cuestionario profesorado pregunta CCEE16 y CCEE17 |
| | - Provisión de una figura de apoyo que sirva como modelo y atienda las necesidades personales del alumnado | - Integración de la figura del mentor o mentora entre las personas relevantes | - Entrevista alumnado pregunta 26, 27 y 28 |
| | - Promoción del desarrollo de actitudes y valores como equidad de género, compromiso, responsabilidad, respeto, solidaridad, sensibilidad y espíritu crítico | -Trabajo de mentoría desde una perspectiva centrada en la promoción de valores -Asimilación de nuevos valores | - Número de actividades grupales en las que se trata de manera transversal los valores mencionados. Registrado por el coordinador de mentoría - Registro de los y las mentoras en el diario de mentoría sobre las temáticas tratadas en la sesión |

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

3.2.3.2.7 Actividades

Las acciones fundamentales que se llevarán a cabo para la consecución de los resultados son las siguientes:

- **Sesión de presentación:** Primera sesión destinada a la presentación del programa y de los y las participantes en la misma (dinamizador de la sesión grupal, mentores y mentoras y alumnado de los centros).
- **Sesión de elaboración de escudo de grupo:** Segunda sesión destinada a la elaboración de un escudo que represente a todo el grupo (incluyendo a los mentores y las mentoras) y a la comprobación de que las parejas de mentoría pueden funcionar atendiendo a las relaciones que de establezcan en el grupo y a la percepción de los propios mentores y mentoras.
- **Sesiones grupales:** 25 sesiones de una hora en las que se facilite apoyo instrumental o cognitivo a través de talleres grupales en los que se trabaje con información que sea de interés para el bienestar psicológico. Aunque los contenidos sean los especificados con anterioridad, la temática o enfoque concreto dependerá de los intereses del grupo de clase.
- **Sesiones individuales:** 25 sesiones de una hora en las que se promueva el contacto con un mentor o mentora en las sesiones individuales de mentoría que funcione como modelo e instruya sobre nuevos modos de comportamiento. Además, el mentor o mentora proporcionará atención individualizada, brindará apoyo emocional y generará un ambiente de intimidad y confianza ante las dificultades (ver Figura 27).

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



3.2 Elaboración de un programa de intervención para prevenir y reducir los comportamientos antisociales en la adolescencia en un contexto sociocultural de riesgo

Figura 27

Modelo de intervención



En la Tabla 71 se puede consultar la organización de una sesión grupal, y en la Tabla 72 el guion para la sesión de mentoría correspondiente a la actividad grupal de la Tabla 71. Se debe aclarar que todos los guiones son muy similares pero el que se presenta es más específico por tratarse del guion de la tercera sesión, que coincide con la primera sesión de mentoría. Es importante tener en cuenta que las sesiones de mentoría se dedican a la aplicabilidad de lo trabajado en la sesión grupal o al trabajo sobre el contenido que el o la menor necesite. Los mentores y mentoras, siempre que sea posible, deben tratar de aplicar en la solución o guía de los problemas planteados por los y las menores, las estrategias trabajadas o a trabajar en las sesiones grupales venideras. Existe la posibilidad de que los y las menores participantes planteen algún problema o manifiesten una necesidad que, *a priori*, no esté recogida en el programa y el mentor o mentora considere fundamental. En ese caso, este programa, por su flexibilidad, organizaría una sesión grupal para trabajar el contenido con todos los chicos y chicas. Este contenido, si tiene relación con los objetivos del programa, entraría a formar parte del mismo, por lo que se modificaría el diseño para implementaciones posteriores.

Tabla 71

Ejemplo de ficha de actividad grupal y preguntas de mentoría relacionadas

| MURAL MUSICAL | |
|------------------------------|---|
| BLOQUE | Satisfacción de necesidades socioemocionales |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | <ul style="list-style-type: none"> - Promover estrategias de regulación emocional - Reflexionar sobre el propio comportamiento - Instruir sobre estrategias para identificar el origen de sus malestares psicosomáticos |
| DURACIÓN | 45 minutos |
| MATERIALES | Rollo de papel largo, pinturas de colores y pinceles. |
| DESARROLLO | <p>La música despierta recuerdos y experiencias, pero además evoca emociones.</p> <p>En esta actividad se trabaja conjuntamente con la música, la expresión artística y la educación emocional.</p> <p>Durante esta actividad, se escucharán distintas piezas musicales y les solicitará a los chicos y chicas que pinten libremente las emociones que les provocan. Con posterioridad se reflexionará sobre lo que han experimentado y dibujado.</p> <p>Las canciones tendrán diferentes temáticas y se animará a los mentores y mentoras a que participen en la actividad.</p> <p>El mural resultante podrá servir para decorar el patio o algún aula del centro.</p> |
| Fines de la actividad | <p>En el patio donde habremos estado pintando se creará un círculo explicando al alumnado cómo afectan las emociones a nuestra mente y cuerpo, además de la importancia que tiene el regular y entender las mismas para ajustar nuestro comportamiento a las distintas situaciones.</p> <p>Daremos paso a una puesta en común final donde podrán participar libremente tanto alumnos y alumnas como mentores y mentoras.</p> |



3.2 Elaboración de un programa de intervención para prevenir y reducir los comportamientos antisociales en la adolescencia en un contexto sociocultural de riesgo

Tabla 72

Ejemplo guion de mentoría

GUION MENTORÍA 1: DINÁMICA “MURAL MUSICAL”

Hoy es el primer día de mentoría. A continuación, se proporcionan una serie de preguntas y temáticas interesantes para empezar a conocerlos. Es importante tener en cuenta que hay que dar espacio al niño o niña para que se exprese. Para ello, es necesario tener una actitud tranquila, confiada y crear un ambiente que permita la buena conexión entre ambos.

¡Ánimo y suerte!

- ¿Cuáles son tus expectativas con respecto al programa de mentoría? ¿Para qué crees que te puede servir?
- ¿Qué puedo hacer yo para que aproveches estos ratos de charla individual que vamos a tener juntos?
¿Qué puedes hacer tú en este mismo sentido?
- ¿Te gustaría poder ser mentor o mentora algún día? ¿Como intentarías ayudar a otras personas?
- Hoy la dinámica trata sobre las emociones, el comportamiento y la regulación emocional ¿sabes lo que es? Lo podemos comentar y así después podemos participar más en la dinámica grupal (para los que mentorizan antes de la actividad grupal).
- Hemos hablado en la sesión grupal sobre las emociones, los comportamientos y sobre la regulación emocional ¿Qué conclusiones has sacado? ¿Te ha servido? ¿Has disfrutado dibujando y compartiendo con la clase? ¿Por qué?
- ¿Sueles intentar entender tus emociones? ¿Crees que puedes controlarlas de alguna forma? ¿Cómo? Poner ejemplos de la vida diaria, indagar y ayudar a buscar soluciones o palabras a lo que se siente.

**Podéis añadir nuevas preguntas e ideas, la conversación no tiene por qué tratar solo sobre esta temática, sino que servirá de apoyo y ayuda para vosotros y vosotras.*

- **Visitas culturales:** Organizar 3 visitas culturales a nuevos contextos donde poner en marcha lo aprendido en las sesiones. La duración de las visitas será, aproximadamente, de tres horas de duración. En la implementación que está en marcha, una de las visitas consistirá en una excursión guiada por Sevilla en un autobús turístico gracias a City Sightseeing. Otra de las visitas tendrá como destino la Facultad de Psicología de Sevilla, y coincidirá con la sesión de cierre destinada a compartir lo aprendido y a la entrega de diplomas al alumnado y a los mentores y mentoras participantes. Falta una visita por concretar que dependerá de financiaciones solicitadas. Por ejemplo, durante la implementación 2020-2021 recibimos financiación de la Oficina de Cooperación de la US. También colaboraron con el programa en la edición 2018-2019 la Fundación Cajal, al financiar la salida al Acuario de Sevilla, y el Real Betis Balompié, al permitir el acceso del alumnado y de los mentores y mentoras a sus instalaciones. En la actual edición, este programa también recibirá financiación de la Oficina de Cooperación de la US tras presentarse a una convocatoria competitiva convocada por dicha entidad para actividades y proyectos de cooperación al desarrollo (2021-2022).

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

- **Sesiones extraescolares:** 2 sesiones extraordinarias de aproximadamente dos horas de duración que tendrán lugar, preferentemente, en horario de tarde. En estas sesiones se dará la oportunidad de conversar con profesionales que asistan a las sesiones grupales del programa. Los y las mentores prepararán con sus mentores y mentoras las preguntas que quieran realizar a las personas invitadas. En la implementación que se está llevando a cabo durante este curso académico, los chicos y chicas tendrán la oportunidad de entrevistar en el programa de radio de los colegios a profesionales cercanos a su edad, por ejemplo un chico que acaba de finalizar su formación en medicina, y se tratará de invitar a otras profesionales de interés como a Carmen Moreno, Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación e integrante del equipo de esta intervención; a la antigua Comisionada de Polígono Sur y Profesora Titular de la Universidad de Sevilla, Mar Rodríguez, y a Sandra Heredia, mujer gitana y concejala del Ayuntamiento de Sevilla.
- **Sesiones familiares:** Una sesión con las familias, que coincidirá con la excursión al centro de Sevilla por ser, según los y las profesionales de la zona, más sencillo captarlos en este tipo de actividades, para informar del objetivo del programa, la importancia del papel de las familias para el desarrollo socioemocional de sus hijos e hijas y para invitarles a participar en algunas de las sesiones acudiendo, por ejemplo, como profesionales invitados. Otra sesión de cierre con las familias en la que se comenten los aspectos trabajados con los y las menores y se les invite a colaborar activamente en el próximo curso para organizar más sesiones con la familia.
- **Sesión con el profesorado:** Una sesión dedicada a remarcar la importancia de la figura del profesorado para el alumnado y al intercambio de opiniones sobre los aspectos a trabajar. Se trata de una reunión participativa en la que se transmitirá la información obtenida en la investigación de esta tesis doctoral y se recogerán todas las sugerencias de mejora del programa, así como temáticas a tratar con el profesorado en futuras implementaciones. En el caso de que este programa forme parte del programa de tránsito a la educación secundaria, se tratará de organizar una sesión grupal con los equipos docentes de los centros implicados para mejorar la comunicación y coordinación entre los centros.

A continuación, en la Tabla 73, se presenta un cuadro resumen de la intervención.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



3.2 Elaboración de un programa de intervención para prevenir y reducir los comportamientos antisociales en la adolescencia en un contexto sociocultural de riesgo

Tabla 73

Cuadro resumen del programa

-Población destinataria:

Alumnos y alumnas de 6º de primaria y 1º de ESO de Polígono Sur.

- Interventores e interventoras:

Actúan como mentores y mentoras alumnos y alumnas de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla, supervisados por personal docente e investigador del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación y del Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Universidad de Sevilla, así como por profesionales del Polígono Sur.

- Objetivos:

El objetivo general de este programa es promover el desarrollo socioemocional y la adherencia a la escuela en el alumnado de diferentes centros educativos del Polígono Sur a través de un programa de mentoría escolar.

- Contenidos:

El programa se divide en tres grandes bloques nucleares que llevan asociados un conjunto de contenidos y estrategias transversales:

- Bloque 1: Satisfacción de necesidades socioemocionales
- Bloque 2: Orientación vocacional
- Bloque 3: Formación de figuras adultas de referencia

- Número de sesiones y temporalización:

Sesión de presentación, sesión de elaboración de escudo grupal y 25 sesiones de actividades grupales seguidas de una sesión individual. Se recomienda realizar las sesiones semanalmente con una duración de dos horas. El programa se implementará entre los meses de noviembre a junio (contemplando el periodo vacacional de los centros educativos).

Además, habrá 2 sesiones extraescolares sobre orientación vocacional de dos horas de duración cada una y 3 visitas culturales. También se dedicarán 2 sesiones a las familias, para promover su participación en la escuela y concienciar sobre la repercusión de sus actuaciones en la vida de sus hijos e hijas. Asimismo, a lo largo del programa se dedicará una sesión al profesorado para enfatizar su papel como agente de cambio.

- Metodología:

Se sugiere desarrollar las sesiones con una metodología fundamentalmente activa, cooperativa entre iguales, participativa, experiencial y basada en dinámicas de grupos. Se trata de una intervención que combina sesiones grupales con sesiones individuales, tomando como referencia la metodología comunicativa crítica.

- Número de participantes:

Dado el carácter activo, participativo e individualizado de la metodología a seguir, así como de las características específicas de la población a la que va dirigido el programa, se sugiere que los grupos se compongan por un número aproximado de 15 chicos y chicas para las sesiones grupales.

- Recursos:

- Espacio físico proporcionado por los centros educativos
- Fichas de sesiones grupales en las que se describen y se temporalizan cada una de las actividades a desarrollar
- Materiales necesarios para poner en práctica las sesiones grupales



3.2.4 La evaluación de las implementaciones piloto realizadas hasta el momento

La evaluación del programa se realiza sobre las cuatro ediciones que, siendo consideradas implementaciones piloto, han proporcionado información muy interesante y experiencias de mucha utilidad para la mejora continua del programa. Por tanto, este apartado de la evaluación se va a dividir en cada una de las ediciones llevadas a cabo y se presentará una descripción breve de las principales características de su implementación en cada una de ellas.

3.2.4.1 Primera edición. Curso 2018-2019.

- Características descriptivas de la implementación:
 - Centro participante: CEIP Andalucía.
 - Población destinataria: 26 alumnos y alumnas pertenecientes a dos clases de 6º de primaria.
 - Mentores y mentoras participantes: 17
 - Alumnado en prácticas del Grado en Psicología: 3
 - Alumnado del Máster en Intervención y Mediación Familiar: 2
 - Alumnado interno del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación: 12
 - Número de sesiones: 10 sesiones en horario escolar y 3 sesiones en horario extraescolar.
 - Fecha de inicio: primera semana de marzo del 2019.
- Características descriptivas de la evaluación: se realizaron dos entrevistas grupales al final de la implementación con cada grupo de figuras clave del programa.
 - Grupo de adolescentes. Todos los miembros del grupo que participan en la evaluación muestran una satisfacción muy alta con el programa, destacando especialmente la experiencia positiva que han tenido con los mentores y las mentoras. Por ejemplo, los chicos y las chicas comentaban que los mentores y mentoras habían facilitado las relaciones positivas entre compañeros y compañeras de clase y, además, habían hecho que aumentaran sus ganas de estudiar. Igualmente, en esta entrevista los y las adolescentes manifestaron que habían aprendido nuevas habilidades para controlar sus emociones, por ejemplo: “Cuando me enfado, ya no pego patadas, me lo ha enseñado Perico” (Perico fue uno de los mentores de esta primera edición de la intervención).
 - Grupo de mentores y mentoras. Al igual que el grupo anterior, los miembros de este grupo también expresaron su alta satisfacción con el programa, señalando un alto porcentaje de ellos y ellas su deseo de volver a participar en el programa.



3.2 Elaboración de un programa de intervención para prevenir y reducir los comportamientos antisociales en la adolescencia en un contexto sociocultural de riesgo

3.2.4.2 Segunda edición. Curso 2019-2020.

- Características descriptivas de la implementación:
 - Centros participantes: CEIP Andalucía e IES Polígono Sur
 - Población destinataria: 35 alumnos y alumnas
 - 20 alumnos y alumnas de dos clases de 6º de primaria del CEIP Andalucía
 - 15 alumnos y alumnas de 1º de ESO del IES Polígono Sur
 - Mentores y mentoras participantes: 28 (7 continuaban de la anterior edición)
 - Alumnado en prácticas del Grado en Psicología: 4
 - Alumnado prácticas del Máster en Intervención y Mediación Familiar: 1
 - Alumnado interno del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación: 24
 - Número de sesiones previstas originalmente: 10 sesiones en horario escolar y 3 sesiones en horario extraescolar.
 - Fecha de inicio: segunda semana de marzo del 2020.
- Características descriptivas de la evaluación: Desafortunadamente, debido a la situación derivada de la pandemia del Covid-19, solo se implementó la primera sesión del programa, dedicada a la presentación.

3.2.4.3 Tercera edición. Curso 2020-2021.

- Características descriptivas de la implementación:
 - Centros participantes: CEIP Andalucía y CEIP Manuel Altolaguirre.
 - Población destinataria: 40
 - 19 alumnos y alumnas de dos clases de 5º de primaria del CEIP Andalucía
 - 10 alumnos y alumnas de dos clases de 6º de primaria del CEIP Andalucía
 - 11 alumnos y alumnas de dos clases de 6º de primaria del CEIP Manuel Altolaguirre
 - Mentores y mentoras participantes: 22 (8 continuaban de la anterior edición)
 - Alumnado en prácticas del Grado en Psicología: 12
 - Alumnado prácticas del Máster en Intervención y Mediación Familiar: 1
 - Alumnado interno del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación: 2
 - Alumnado del Grado de Psicología colaborador sin vinculación específica: 6
 - Alumnado con beca para colaborar con la coordinación: 1

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

- Número de sesiones: 10 sesiones en horario escolar, en formato semipresencial. Debido a la conformación de grupos burbuja por la situación derivada de la pandemia del Covid-19, la parte de la implementación referente a la intervención individualizada se tuvo que realizar de manera virtual a través de tablets. Solo acudían a los centros escolares tres mentores o mentoras que se encargaban de las sesiones grupales y del apoyo técnico para conectar a cada alumno o alumna con su mentor o mentora a través de las tablets.
- Fecha de inicio: primera semana de abril de 2021.
- Características descriptivas de la evaluación: No se pudo evaluar adecuadamente el programa debido a las siguientes dificultades:
 - Adaptación del programa a la modalidad virtual. En este sentido, nos encontramos con problemas técnicos, como errores en los enlaces de las videollamadas o problemas con la conexión a internet. Además, tuvimos que afrontar las dificultades derivadas de la inexperiencia en la puesta en marcha del programa en modalidad online como los problemas de sonido, ruidos o la facilidad para desconectar del mentor o mentora saliendo de la videollamada.
 - Conflicto grave entre clanes familiares al comienzo del programa, lo cual agravó el problema de absentismo escolar y la tensión entre los compañeros y compañeras de clase.
 - Algunos cambios en la diada adolescente y su mentor o en días esporádicos en los que la asistencia de los y las adolescentes aumentaba y, por tanto, los mentores y mentoras debían atender a dos chicos o chicas.

En cualquier caso, los y las adolescentes participantes en el programa que realizaron la entrevista postest puntúan a su mentor o mentora con un 9.33 sobre 10 puntos y destacaron que se habían sentido ayudados en aspectos como los siguientes:

- “En todo.”
- “El asunto de la play.”
- “En todo lo que necesito.”
- “Para relaciones con mis amigos en la calle.”
- “Cambiar mi actitud con las peleas y a dormir solo.”
- “Me ha escuchado y aconsejado.”
- “Habla conmigo escuchándome, se preocupa por mí y me quiere.”
- “Aprender cosas nuevas y diferentes.”
- “Saber palabras que yo no sabía. En todo.”



3.2 Elaboración de un programa de intervención para prevenir y reducir los comportamientos antisociales en la adolescencia en un contexto sociocultural de riesgo

- “Me escucha, me respeta.”
- “En reflexionar sobre las cosas y en atender en clase.”
- “Cosas para relajarme cuando estoy frustrado o nervioso. Cosas sobre lo que quiero ser y también saber de quién fiarme.”
- “En muchas cosas, trabajar mejor, me dio consejos y la verdad que lo valoro mucho.”

Respecto a la valoración general del programa, los y las adolescentes que participaron en la intervención dan una valoración del programa de 9.47 sobre 10. En concreto, entre las cosas a destacar del programa señalaron:

- “Lo bien que hemos estado hablando y lo fácil que ha sido abrirme con el mentor.”
- “Hablar y conocer nuevas personas.”
- “La sesión de las emociones.”
- “Tener a un mentor conmigo.”
- “Las sesiones grupales.”
- “Tener alguien con quien hablar.”
- “Cuando hacemos juegos en la tablet.”
- “Conocer gente nueva.”
- “Hablar por ordenador.”
- “Hablar con las mentoras.”
- “Estar con el mentor.”
- “Quita tiempo de la maestra y que hablemos por videollamada.”
- “Conectarme a través de la tablet.”

También se preguntó por los aspectos que menos les habían gustado del programa. La mayoría respondió que no había nada que no les hubiese gustado, pero algunos y algunas resaltaron aspectos como:

- “Hablar mucho.”
- “Tener que hablar en alto.”
- “Algunas actividades estaba muy cansado.”
- “Hablar en grupo.”
- “Que no pueda ser los jueves/miércoles que es cuando tengo inglés y educación física y entonces estaría todo el día sin la maestra.”
- “Ir cambiando de mentor.”

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Por otro lado, el profesorado otorgó una puntuación de 8.5 sobre 10 al valorar la satisfacción con el programa y la utilidad del programa para su alumnado. Entre las fortalezas del programa destacaron la presencia de personas que puedan convertirse en referentes, la continuidad del programa en el instituto, el trabajo emocional, el aumento de las expectativas del alumnado y el uso de las nuevas tecnologías. En cambio, entre las debilidades resaltaron la importancia de proporcionar más información al profesorado para conseguir mejores resultados, mejorar la comunicación escuela-universidad para aprovechar mejor el programa y la imposibilidad de conseguir toda la efectividad debido al absentismo agravado por la pandemia.

A pesar de las dificultades encontradas en esta tercera edición, consideramos que esta implementación ha sido muy útil especialmente para el establecimiento de los primeros vínculos con el alumnado de los centros educativos que en la actualidad está participando en la cuarta edición, en este caso de carácter presencial.

3.2.4.4 Cuarta edición. Curso 2021-2022.

- Características descriptivas de la implementación:
 - Centros participantes: CEIP Andalucía, CEIP Manuel Altolaguirre e IES Joaquín Romero Murube.
 - Población destinataria: 66 (19 continúan de la edición anterior)
 - 28 alumnos y alumnas de dos clases de 6º de primaria del CEIP Andalucía.
 - 26 alumnos y alumnas de dos clases de 6º de primaria del CEIP Manuel Altolaguirre.
 - 12 alumnos y alumnas de 1º de ESO del IES Joaquín Romero Murube.
 - Mentores y mentoras participantes: 34 (2 continuaban de la anterior edición)
 - Alumnado en prácticas del Grado en Psicología: 12
 - Alumnado interno del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación: 3
 - Alumnado del Grado de Psicología colaborador sin vinculación específica: 18
 - Alumnado con beca para colaborar con la coordinación: 1
 - Número de sesiones: 1 sesión de presentación, 1 sesión de elaboración de escudo grupal, 25 sesiones grupales-individuales, 3 visitas culturales, 2 sesiones extraescolares, 2 sesiones familiares y 1 sesión con el profesorado.
 - Fecha de inicio: última semana de noviembre de 2021.
- Características descriptivas de la evaluación: al estar actualmente activa la implementación aún no tenemos toda la información para evaluarla. En cualquier caso, es destacable la información cualitativa que hemos recibido por parte del alumnado de los



3.2 Elaboración de un programa de intervención para prevenir y reducir los comportamientos antisociales en la adolescencia en un contexto sociocultural de riesgo

centros, los mentores, mentoras y equipos docentes en la visita que, como se comentó con anterioridad, se realiza en el ecuador del programa (semana del 28 de febrero). En concreto, todos los alumnos y alumnas de los centros educativos informaron de su satisfacción con el programa y del interés por continuar en el mismo. Los mentores y mentoras, comentaron que, a pesar de las dificultades de la labor por las características de la población, consideran que el programa se está implementando con éxito y que la relación entre mentor-alumado se fortalece por semanas. Además, informan de su interés por continuar en el programa si sus circunstancias académicas y profesionales así lo permiten. En cuanto a los equipos docentes y directivos, manifestaron su satisfacción con el programa y solicitaron la continuidad del mismo en cursos venideros. Según la información obtenida, consideran que los contenidos y el modo de trabajar es adecuado para la población y están observando cambios en su alumnado. De hecho, en estas reuniones nos trasladaron la importancia de que este proyecto pueda formar parte del programa de tránsito a la educación secundaria.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

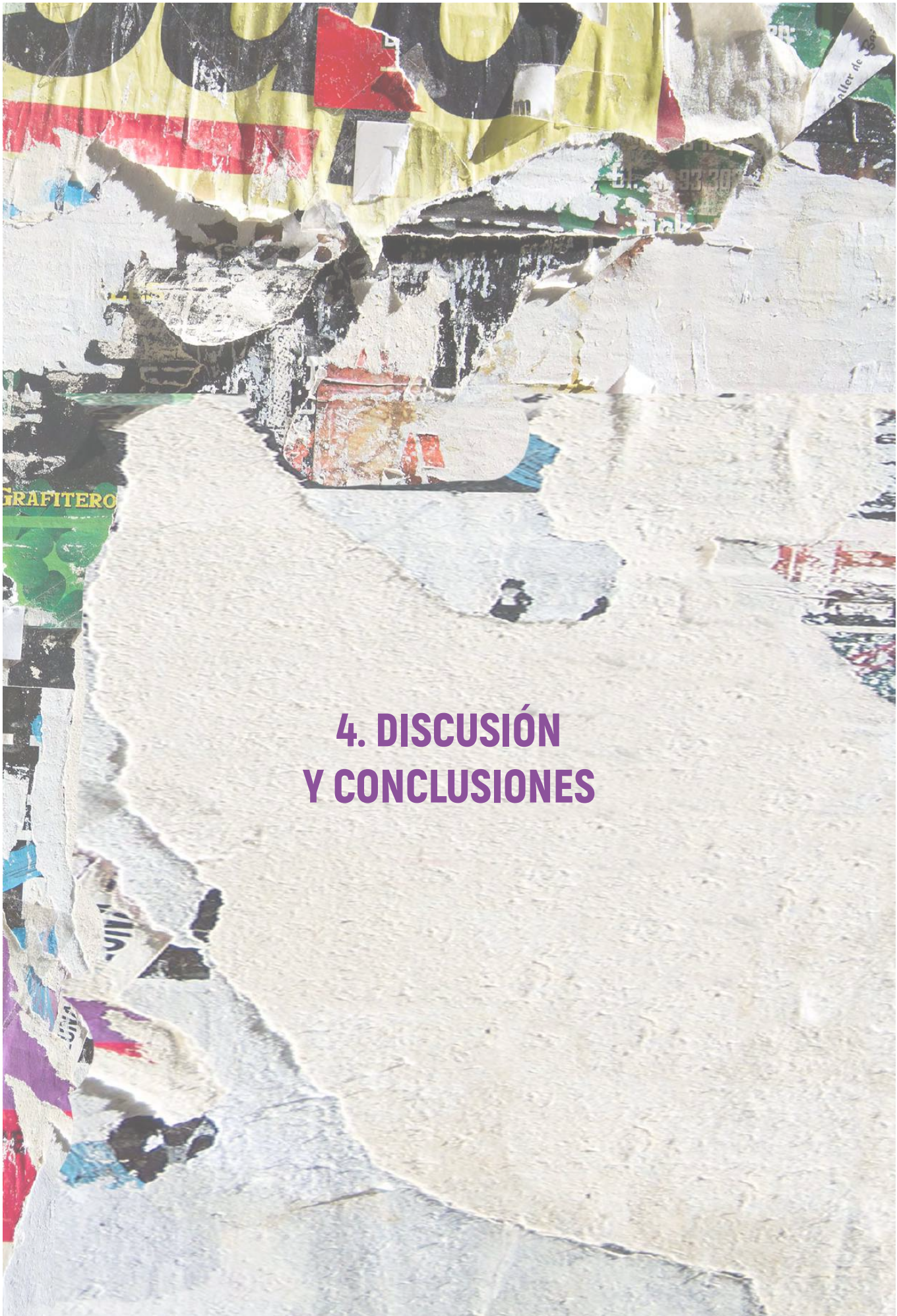
<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo se va a reflexionar sobre los principales resultados de esta tesis doctoral y se resumirán las conclusiones que se muestren más interesantes. Con la intención de respetar la estructura seguida a lo largo del documento, este capítulo se va a dividir, a su vez, en diez apartados, tal y como se indica a continuación: 1) la evaluación de la conducta antisocial y el cálculo de prevalencias, 2) la relación entre las variables socioeconómicas y la participación en conducta antisocial, 3) la relación entre las variables psicológicas analizadas y la participación en conductas antisociales, 4) la relación entre las variables referidas a los distintos contextos sociales (familia, amistades, escuela y vecindario) y la participación en conductas antisociales, 5) el efecto conjunto de las variables sexo, edad, nivel socioeconómico, percepción de conducta antisocial, regulación emocional, comprensibilidad, manejabilidad, significatividad, apoyo de la familia, de las amistades, del profesorado y de los compañeros y compañeras de clase en la participación de conducta antisocial; así como la mediación de las principales variables psicológicas en la relación entre el apoyo familiar y del profesorado con la conducta antisocial, 6) las discrepancias de los resultados encontrados previamente en función de sexo de los y las adolescentes, 7) los cambios en los resultados al diferenciar los tres grupos de edad, 8) la integración de los resultados de la investigación con el programa de intervención propuesto para prevenir y reducir los comportamientos antisociales en un contexto sociocultural de riesgo, 9) las principales limitaciones y fortalezas del estudio y, por último, 10) las principales conclusiones e implicaciones para la intervención e investigación.

4.1 La evaluación de la conducta antisocial y el cálculo de prevalencias

Como se pudo comprobar en la justificación teórica de la presente tesis doctoral, la evaluación de la conducta antisocial es uno de los temas más controvertidos en la literatura científica que ha abordado este asunto. De hecho, mientras que algunos autores y autoras defienden la diferenciación de distintas categorías (p. ej., Silva et al., 2019), otros apoyan su evaluación de manera global (p. ej., Farrington, 2015). Además, como se ha demostrado, no existe acuerdo en las conductas a incluir ni en las clasificaciones propuestas en distintos instrumentos. Como afirman Vitaro et al. (2006), el hecho de agrupar o dividir los comportamientos antisociales siguiendo criterios dispares es una de las explicaciones de las discrepancias encontradas en los resultados de distintas

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

investigaciones. Según Moffitt (1993), existe un acuerdo de desacuerdo entre las y los estudiosos de la conducta antisocial. Por este motivo, es fundamental hacer un esfuerzo por perfeccionar el modo de categorizar el comportamiento antisocial y estandarizar su medición (Piotrowska, Stride, Croft et al., 2015). Llegar a este acuerdo no solo va a permitir comparar los resultados de distintas investigaciones, sino que abre la posibilidad de crear una teoría explicativa coherente y aceptada por diferentes investigadores e investigadoras de la temática. No se trata, pues, de un asunto baladí puesto que, en función de la categorización, habrá que enfocar los esfuerzos en la elaboración de modelos teóricos diferentes para cada subgrupo de comportamientos o bien enfocarse más hacia una teoría explicativa general (Lynam et al., 2004).

En línea con lo anterior, existen multitud de autores y autoras que reclaman la importancia de clarificar el concepto de conducta antisocial para obtener resultados generalizables y coherentes en distintas investigaciones (Barker et al., 2007; Lanctôt, 2015; Lösel y Bender, 2003; Lösel y Farrington, 2012). Sin embargo, hay que tener en cuenta que el término conducta antisocial está muy ligado al contexto de referencia por lo que, desde el punto de vista de la investigación, se tiene que asumir que los resultados obtenidos en una determinada población y momento socio-cultural con un instrumento específico pueden no ser generalizables a otros momentos ni otras poblaciones.

Pues bien, teniendo en cuenta el debate existente en la investigación sobre el establecimiento de distintas categorías o bien la utilización de una evaluación global, en la presente tesis doctoral se ha optado por la evaluación global. Esta decisión ha sido tomada a partir de la reflexión de los cinco aspectos siguientes:

4.1.1 Resultados en los que se comprueba la disparidad de resultados en función de si se analiza cada conducta por separado, se categoriza en función de la tipología o se utiliza una puntuación global

Como se pudo comprobar al analizar las medias aritméticas del número de conductas antisociales en las que los y las adolescentes participan en función de la agrupación de ítems, mientras que los y las adolescentes participan en torno a 2 conductas antisociales en la puntuación global, en la categoría de robo participan en 0.53, en daño 0.52, en destrozo en 0.22 y en insumisión en 0.77. Estos datos ponen de manifiesto la importancia de la cantidad y el tipo de comportamientos incluidos en la evaluación, puesto que es probable que, por ejemplo, existan otras conductas más habituales en el comportamiento de los y las adolescentes de la generación actual que, al ser incluidas en una categoría u otra, modifiquen sustancialmente los resultados. En cuanto a la prevalencia, los datos ponen de manifiesto que un 66.63% de los chicos y chicas de la investigación han participado, al menos una vez desde el comienzo de curso, en alguna conducta antisocial de las exploradas en el inventario. De nuevo, estos resultados varían al analizar las prevalencias en cada categoría, ya que la prevalencia de participación en conductas de robo es de 35.86%, en conductas de daño de 38.28%, en conductas de destrozo de 14.82% y en conductas de insumisión



de 48.67%; evidenciando de nuevo la importancia de los comportamientos evaluados y el modo de clasificarlos.

Tras analizar cada uno de los ítems que componen el inventario, se puede comprobar la gran diferencia tanto en medias aritméticas como en prevalencias entre cada uno de ellos. Como se muestra en el capítulo de resultados, la conducta con una mayor prevalencia es la relacionada con llegar más tarde de lo permitido a casa (37.42%), en contraste con la poca cantidad de adolescentes que ha robado alguna vez una cartera o bolso (2.03%). Este hecho pone de manifiesto la importancia de cada conducta incluida en los instrumentos de evaluación y la variabilidad que puede provocar en los resultados la elección de unos ítems u otros.

Además, al analizar la prevalencia de participación en conducta antisocial en el estudio de comparación de la población de referencia y la población de Polígono Sur de la recogida de datos de 2017 (apartado 3.2.1.2.2.1), se obtiene que un 76.13% de los chicos y chicas de la muestra de referencia y un 75% de los chicos y chicas de Polígono Sur han participado alguna vez desde el comienzo de curso en alguna conducta antisocial. Como se pudo comprobar, no se encuentran diferencias en la prevalencia global de las dos muestras analizadas. Sin embargo, sí se aprecia una diferencia respecto a los datos de prevalencia anteriormente comentados. En concreto, existe una variación que ronda los diez puntos porcentuales entre una investigación y otra: 66.63% en la recogida de datos general del HBSC 2018, frente al 76.13% y 75% de los y las adolescentes de la población de referencia de la capital sevillana y los chicos y chicas de Polígono Sur, respectivamente, en la recogida de datos realizada en 2017. Sin embargo, la comparación entre estos porcentajes no se debe realizar en el vacío, ya que, entre las posibles explicaciones de esta discrepancia, se encuentran las diferencias en el instrumento utilizado o en el momento en que se realizó la encuesta. En primer lugar, mientras que en la recogida 2017 el cuestionario de autoinforme era mucho más amplio (38 ítems), el utilizado en 2018 era producto de la selección de 13 ítems de ese anterior instrumento. Por lo tanto, en la evaluación de 2017 se recogió información sobre una mayor cantidad de conductas, lo que aumenta la probabilidad de que un o una adolescente haya participado en alguno de esos comportamientos. En segundo lugar, también hay que considerar que los datos hayan podido variar por el periodo evaluado: no es lo mismo preguntar por la participación en algún comportamiento antisocial desde el comienzo de curso en el mes de junio (puesto que se está evaluando un periodo de 9 meses) que preguntarlo en el mes de enero (ya que, en este caso, el periodo evaluado son solo 4 meses). Por supuesto, también existen otros factores que pueden explicar estas diferencias, como puede ser el momento de la evaluación, ya que la prevalencia de participación ha podido variar entre 2017 y 2018. Además, mientras que una población es representativa de los y las adolescentes de España, otra población es específica de la ciudad de Sevilla. Por último, también habría que considerar la edad de la muestra estudiada: mientras que la prevalencia de participación en conducta antisocial en la investigación de 2018 incluye a chicos y chicas entre 13 y 18 años, la investigación de 2017 incluye a chicos y chicas con edades comprendidas entre los 10 y los 19 años.



Como se puede comprobar, uno de los problemas en el estudio de la conducta antisocial tiene que ver con el cálculo de las tasas de prevalencia. Estas discrepancias no solo se encuentran en esta tesis doctoral, sino que lo habitual es encontrar fluctuación de los datos entre unas investigaciones y otras. Mientras que algunos estudios encuentran tasas de conducta antisocial durante el último año iguales o superiores al 90% (Antolín, 2011), otros encuentran tasas de prevalencia que rondan el 72% (Rechea, 2008). Estas diferencias pueden tener su origen, entre otros factores, en la fuente desde la que se obtiene la información (Fontaine et al., 2009; Gorman-Smith, 2003; Moffitt et al. (2001); Piquero et al., 2012), el informante (Garairgordobil y Maganto, 2016), el instrumento de medida (Garairgordobil y Maganto, 2016), el contexto social y cultural de la población estudiada (Garairgordobil y Maganto, 2016; Kazdin y Bucla-Casal, 2006; Patalay y Gage, 2019; Rosenfeld et al., 2012; Rowland et al., 2021), el tipo de conductas estudiadas (Garairgordobil y Maganto, 2016), la etnia (Lynn y Cheng, 2016), la gravedad de los actos (Garairgordobil y Maganto 2016 y Serrano et al., 1997) o, en el periodo temporal al que se hace referencia, no es lo mismo la prevalencia de participación alguna vez en la vida que alguna vez en el último año (Rechea, 2008).

Por estos motivos, es crucial que los distintos estudios sobre conducta antisocial describan adecuadamente las conductas evaluadas, el instrumento utilizado, el periodo de tiempo evaluado, las características de la muestra y el contexto de referencia. De esta manera, se contribuiría a la interpretación adecuada de los resultados de las distintas investigaciones.

4.1.2 Importancia de la cultura en la definición del término conducta antisocial y su influencia en los resultados de distintas investigaciones

Como se acaba de comentar, el contexto social y cultural es uno de los factores que, según algunos autores y autoras (p. ej., Garairgordobil y Maganto, 2016), puede influir en la diversidad de resultados encontrados en el estudio de la conducta antisocial. Dado que la conducta antisocial, por definición, depende de los límites establecidos como socialmente aceptables, los comportamientos que se incluyen bajo el paraguas del concepto variarán en función del contexto de referencia (González et al., 2021). Esto es algo que hay que tener muy presente puesto que, tras analizar los ítems de algunos instrumentos, se encuentra que muchas de esas conductas no son aplicables en el momento actual. Por ello, hay una gran cantidad de indicadores en instrumentos estandarizados que están desactualizados como, por ejemplo, “Ir a una película pornográfica” del instrumento ABS adaptado al español por Silva et al. (1986) de un instrumento elaborado en 1976 por Allsop y Feldman.

Además, existen investigaciones (Patalay y Gage, 2019 o Rosenfeld et al., 2012) en las que se demuestra que el momento de la evaluación y, por ende, la cultura, puede influir en los resultados de la investigación. Por lo tanto, la cultura no solo influye las características de los comportamientos concretos, sino que también lo hace en la participación en los mismos. Esto puede ser debido a que, quizás, el mismo instrumento no sea capaz de detectar los nuevos modos de conducta antisocial o que el entorno censure más unos comportamientos u otros, ya que, como afirman

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Pagani et al. (1999), el entorno puede determinar el límite a partir del que se entiende que existe un problema de conducta. En este sentido, es evidente que muchos comportamientos concretos que hace apenas dos años no estaban censurados socialmente, como, por ejemplo, no llevar puesta una mascarilla, hoy en día suponen un claro desafío a las normas sociales. Del mismo modo, comportamientos que antes estaban aceptados e, incluso, eran valorados, como, por ejemplo, la conducta de fumar, la sociedad actual los desaprueba de manera manifiesta.

Otro factor por considerar, teniendo en cuenta el momento del desarrollo evolutivo en el que se encuentra la población analizada en esta tesis doctoral, es la asimilación de la cultura del entorno. No hay que olvidar que, como se comentó en la justificación teórica de esta investigación, durante la adolescencia acontecen cambios físicos, cognitivos, afectivos y sociales. En el tema que ocupa este apartado, es imprescindible comentar el desequilibrio que puede aparecer en el control del comportamiento en este momento evolutivo (Le Blanc, 2005), puesto que, como afirman Loeber y Farrington (2012), durante esta etapa los y las adolescentes deben aprender a autocontrolar su comportamiento. Como mantenía Vygotski (1978/2009), todas las funciones superiores son fruto de las relaciones entre personas, por lo que el control de la conducta para comportarse conforme a las normas sociales, aparece primero en el plano social (interpsicológico) y después en el plano individual (intrapersonal). Gracias al desarrollo evolutivo, los procesos sociales o interpersonales se transforman en procesos individuales o intrapersonales. Por lo tanto, podría entenderse que el comportamiento antisocial durante la adolescencia puede ser producto de tres motivos fundamentales: 1) errores en el control interno de la conducta debido a la inexperiencia para autocontrolarse por el proceso en el que aún se encuentra la maduración cerebral durante esta etapa evolutiva (Steinberg, 2010), 2) tratarse de ausencia de asimilación de normas sociales por encontrarse en entornos que no controlan de manera externa su comportamiento, como pueden ser los contextos de riesgo, y 3) interiorización de comportamientos antisociales como sociales al ser habituales en su contexto y, por tanto, no ser valorados negativamente por la propia persona. En esta última situación, la conducta antisocial manifestada por los y las adolescentes no debería catalogarse como antisocial puesto que, realmente, los chicos y las chicas se están comportando conforme a las normas sociales de su entorno. Por lo tanto, en este caso no se trataría de comportamientos antisociales, sino de un problema social, es decir un problema generado por la falta de congruencia entre los valores de un grupo de población determinado con los valores de la sociedad a la que pertenecen (Musitu et al., 2015).

Si esto es así, tendría sentido replantearse la definición de conducta antisocial y, sobre todo, el modo en que se evalúa, puesto que evaluar conductas concretas no permite reflexionar sobre la percepción que tiene el o la adolescente de estar incumpliendo las normas sociales. Incluso, en este caso, el chico o la chica se puede ver en la tesitura de seguir unas normas u otras en función del momento e, incluso, decantarse por unos valores concretos, aun poniendo en riesgo el ser rechazado por la sociedad o su grupo de pertenencia en función de las normas y valores que desee adoptar.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

4.1.3 Resultados de la consistencia interna y el análisis factorial confirmatorio de los inventarios sobre conducta antisocial

Dado que existen investigaciones que cuestionan la naturaleza unidimensional del constructo de conducta antisocial (p. ej., Dekovic, 2003) e investigaciones que defienden tanto la naturaleza unidimensional como multidimensional del constructo (Le Blanc y Bouthillier, 2003), en la presente investigación se hizo un esfuerzo por elaborar un instrumento de evaluación con ítems que fuesen aplicables al momento social y cultural actual, y por validar la medida global de conducta antisocial utilizada.

Como se mostró en el apartado 3.1.1, los resultados obtenidos en esta investigación apoyan psicométricamente la existencia de una estructura unidimensional en la evaluación de la participación en conducta antisocial, es decir, parece existir una dimensión global de conducta antisocial que podría explicar la tendencia a participar en determinados comportamientos. A pesar de que algunos autores como Barker et al. (2007) defienden que la utilización de índices globales puede enmascarar los mecanismos causales de cada tipología de conducta antisocial, en la presente tesis doctoral, como se analizará en el siguiente apartado, se demuestra que los resultados son diferentes en función de cada categorización y en función de cada comportamiento, por lo que el criterio de agrupar los comportamientos de uno u otro modo, puede ser determinante en los resultados obtenidos (Vitaro et al. 2006). Es por este motivo por lo que en esta investigación se apoya lo defendido por Farrington (2015), al afirmar que, a pesar de que la participación en cada acto delictivo tenga una explicación específica, existe una tendencia a la versatilidad en la participación en las distintas conductas criminales, por lo que no tiene sentido desarrollar una teoría para cada tipo específico de delito, sino una teoría general que explique esa tendencia a la criminalidad. De hecho, este autor plantea la Teoría del Potencial Antisocial Cognitivo Integrado (Farrington, 2003, 2020; Farrington y McGee, 2018), en la que diferencia entre los factores que influyen en el potencial antisocial o probabilidad de participar en conductas antisociales a largo plazo y los que influyen en el potencial antisocial a corto plazo. Según esta teoría, las personas con alto potencial antisocial tienen más probabilidades de participar en muchos delitos o comportamientos antisociales, ya que el comportamiento antisocial es más versátil que especializado. Por lo tanto, según estos planteamientos no sería razonable desarrollar una teoría específica para cada tipo de delito. Por este motivo, en esta tesis doctoral se opta por la puntuación global de conducta antisocial porque, de este modo, se puede contribuir a la elaboración de una teoría general de conducta antisocial, se superan las barreras relacionadas con la cultura al valorar la tendencia general a participar en conductas antisociales sin discriminar en el análisis entre unos comportamientos y otros y, como se verá en el siguiente apartado, se trata de sortear el inconveniente de la amplia variedad de comportamientos que se pueden englobar bajo el concepto de conducta antisocial.

Por esta misma reflexión, también se opta por la puntuación global en el inventario sobre la percepción que tiene el entorno de los distintos comportamientos como verdaderamente antisociales. En la creación de este otro inventario se obtienen resultados similares al inventario de



participación al mostrar una buena consistencia interna y apoyar la existencia de una dimensión global. En esta investigación se incluye este inventario sobre las creencias de su entorno puesto que, como el término conducta antisocial se define como toda aquella acción que se realiza en contra de lo socialmente aceptado (p. ej., Rutter et al., 2000), evaluar el modo en que los chicos y chicas consideran que su entorno valora estos comportamientos permitirá corroborar que los chicos y chicas se comportan de manera inadecuada a sabiendas de que su entorno castiga este tipo de conductas. Como afirman algunos autores y autoras (p. ej., Zelli et al., 1999), las creencias sobre la adecuación de los comportamientos también influyen en la participación en los mismos. Por ello, en esta investigación se opta por evaluar la percepción que tiene el entorno sobre las diferentes conductas antisociales utilizando la puntuación global para superar las barreras relacionadas con la cultura y utilizar ese índice general como indicador de la influencia de las percepciones del entorno. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la pregunta sobre percepción del entorno incluía la valoración de distintos entornos sin discriminar ni especificar uno de ellos, por lo que podría suceder que al preguntar sobre los mismos comportamientos diferenciando la percepción de entornos concretos, los resultados pudieran variar.

4.1.4 Imposibilidad de identificar todas las formas de conducta antisocial existentes en el repertorio de los y las adolescentes

Tras el análisis de distintos instrumentos de evaluación (ver Tabla 1), se comprobó que existe una amplia variedad de conductas antisociales y que cada autor, autora o grupo de autores y autoras hace una selección de ítems y los organizan en determinadas categorías. Estas categorías, dependiendo del criterio de las y los investigadores, pueden discriminar subtipos más específicos de conducta antisocial (p. ej., Luengo et al., 1999) o más globales (p. ej., Seisdedos, 1988). De hecho, solo existe acuerdo sobre la amplia variedad de comportamientos que se pueden incluir bajo el concepto de conducta antisocial (Antolín, 2011; Dodge et al., 2006; Garaigordobil et al., 2004; Gatzke-kopp et al., 2013; Kazdin y Buena-Casal, 2006; Loeber y Schmalig, 1985; Peña, 2005; Rutter et al., 2000) pero no sobre el modo de clasificarlos.

Como se pudo probar en los resultados del apartado 3.2.1.2.2.1, las respuestas de los y las adolescentes ante la pregunta “¿Hay alguna otra conducta que consideres que no está permitida y que no te hayamos preguntado?” fue muy diversa, entre las que se encontraban, por ejemplo: “Bañarse en sitios en los que no está permitido, como el río Guadalquivir” o “Que los niños entren en el cuarto de baño de las niñas para verlas”. Estos resultados cualitativos constataron la gran variabilidad de comportamientos antisociales existentes y la imposibilidad de recoger todas estas conductas en un mismo cuestionario.

A todo lo anterior, hay que añadir que el grupo de los y las adolescentes tiene su propia cultura, caracterizada por su visión sobre la vida, sus valores y sus estilos de comportamiento (Buchmann, 2001). Por consiguiente, cada generación o cultura juvenil de una determinada época tiene sus características distintivas respecto a otras generaciones, y es evidente que la cultura de los y



las investigadoras, tanto a nivel sociocultural como generacional, es diferente a la cultura de los y las adolescentes. Este es uno de los motivos que me ha invitado a reflexionar sobre la posibilidad de que la investigación esté sesgada por el etnocentrismo investigador, tal y como se comenta a continuación.

4.1.5 Etnocentrismo investigador o incapacidad para evaluar e interpretar adecuadamente los comportamientos adolescentes al partir de un punto de vista adulto de nivel sociocultural alto

Como se ha comentado, la amplia variedad de conductas antisociales y las diversas formas que esos comportamientos pueden tomar en los distintos contextos socioculturales es inabarcable. Por lo tanto, es inevitable cuestionar la utilidad de los instrumentos estandarizados y validados en una determinada época, puesto que cabe la duda de que recojan, o no, los modos de comportamiento antisocial habituales en los y las adolescentes de otro contexto y otra generación.

Es evidente que existe cierta confusión en el modo de evaluar la conducta antisocial, ya que, como se puede apreciar, en todos los instrumentos analizados se pregunta por conductas concretas. Como se aclaró en el apartado 1.1, el elemento común de las distintas definiciones de conducta antisocial es la infracción de las normas sociales (p. ej., Garaigordobil et al., 2004); Hinshaw y Zupan, 1997), sin embargo, cualquier investigador o investigadora que se sumerja en el estudio de la conducta antisocial debería cuestionarse, necesariamente, lo que significa infringir una norma social. Se trata de una reflexión fundamental puesto que, como es bien sabido, las normas varían de un contexto a otro.

Otra reflexión necesaria al respecto versa sobre la población concreta que es objeto de estudio. Como se ha comentado, la etapa adolescente es un momento complejo de transición donde el chico o chica tiene que enfrentarse a cambios físicos, cognitivos, afectivos y sociales (O'Donohue et al., 2013) y estos cambios pueden derivar en la precipitación de comportamientos antisociales (Gatzke-kopp et al., 2013) o en la interpretación inadecuada por parte de la sociedad de comportamientos que, hasta ese momento, se habían considerado producto de la inmadurez. Quizás habría que recapacitar sobre las responsabilidades que se pueden asumir durante la adolescencia y el salto cuantitativo y cualitativo de obligaciones que la sociedad exige en la transición entre la infancia y la adolescencia (p. ej., Agnew, 2003). Como se ha tenido la oportunidad de desarrollar en el apartado 1.2.2.1, los cambios físicos son los precursores del desarrollo del resto de dimensiones, por lo que, a pesar de que físicamente el chico o la chica haya experimentado muchos cambios, el desarrollo continúa a nivel cerebral, cognitivo, afectivo y social.

Por lo tanto, podría plantearse que la explicación del aumento de participación en conducta antisocial durante la adolescencia puede encontrarse en la brecha existente entre la madurez biológica, que se ha adelantado en los últimos años, y la madurez social, cada vez más tardía (Moffitt, 1993). Sin embargo, también es probable que la sociedad, o las y los investigadores, en línea con



este etnocentrismo, no interpreten de manera adecuada los comportamientos de esta etapa evolutiva. Existe la posibilidad de que la conducta antisocial no sea la consecuencia de una brecha entre la madurez biológica y la social, sino que sea producto de la inmadurez de ambas y, desde el punto de vista de la investigación, no se haya reflexionado lo suficiente sobre la continuación del desarrollo social durante esta etapa evolutiva.

También hay que tener en cuenta que dentro de una misma sociedad pueden existir diferentes culturas, puesto que la cultura no solo representa lo normativo, sino que también representa lo habitual o común en el entorno de referencia (Mesquita, 2007). A este respecto, es interesante reflexionar sobre la incoherencia que puede existir entre los valores y normas defendidos por un determinado grupo de población (adolescentes), en contraposición con los valores mayoritarios de una sociedad, puesto que la incongruencia entre ambos puede generar un problema social (Musitu et al., 2015). Es evidente que, si un o una adolescente se comporta conforme a las normas de su grupo social, es decir, su grupo de pertenencia en el que puede expresar su identidad y diferenciarse del grupo de adultos (Buchmann, 2001), puede estar incumpliendo con las normas de la cultura dominante o de adultos. Además, como afirma Buchmann (2001), dentro de la cultura de una determinada generación, también se pueden diferenciar subculturas, por lo que la cultura juvenil está internamente diferenciada y los comportamientos de una subcultura pueden estar penalizados en otra subcultura diferente.

Por lo tanto, en línea con lo anterior, la conducta antisocial puede ser producto de seguir las normas del grupo cultural adolescente, aunque se pertenezca a una cultura dominante que no supone un problema social, o de seguir las normas del grupo cultural adolescente y pertenecer a una cultura de referencia que supone un problema social. En este último caso, aunque el o la adolescente se comporte conforme a las normas sociales de su entorno, siempre será interpretado como antisocial, ya que, siga las normas de su cultura adulta de referencia o siga las normas adolescentes, su comportamiento chocará con el de la cultura dominante. Uno de los hitos de la adolescencia es diferenciar el propio razonamiento de las normas y expectativas de la sociedad (Kohlberg, 1984/ 1992). En consecuencia, es imprescindible para los y las adolescentes aprender a diferenciar entre las normas socialmente aceptadas en la cultura dominante, las normas socialmente aceptadas en la cultura de su entorno, las normas socialmente aceptadas en la cultura de su grupo de edad y las normas de su subcultura juvenil. Por lo tanto, la adolescencia es una de las etapas en la que confluyen más discontinuidades en los patrones socialización (p. ej., Lamb, 2015)

En consonancia con la afirmación de Musitu et al. (2015) al explicar que la asunción del propio etnocentrismo permite considerar que lo que haga otro puede ser tan normal como cualquier hecho que sea habitual en nuestra cultura, desde el punto de vista de la investigación también se debería reflexionar sobre el etnocentrismo investigador. En este sentido, es importante que desde nuestra posición de científicas sociales nos replanteemos la necesidad de evitar juzgar los comportamientos o pensamientos de las personas investigadas tomando como centralidad el propio criterio sobre lo que está bien o está mal y/o la gravedad de los distintos comportamientos. Por

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



ello, es interesante tener presente la diferenciación establecida por Luengo et al. (1999) sobre los dos tipos de definiciones de delincuencia: por un lado, la definición en la que la delincuencia es una etiqueta que se atribuye a las personas por parte del control formal y, por otro lado, la definición según la cual el delito y el o la delincuente tienen existencia propia con independencia de ser detectados por los mecanismos de la justicia oficial. En este caso, la investigación psicológica debería interesarse por la conducta antisocial desde un punto de vista más subjetivo, es decir, la existencia de este tipo de conductas aunque no puedan ser detectadas por un determinado cuestionario estandarizado. La Psicología, como ciencia que estudia la conducta y la mente, no se debería limitar a juzgar y explicar determinados comportamientos desde un punto de vista externo, como lleva tiempo haciéndose en el ámbito de la conducta antisocial, sino que debería ampliar los límites e investigar y explicar el por qué los y las adolescentes se comportan, según su propia perspectiva, de manera antisocial. Como afirma Moffitt (1993), las teorías de la delincuencia están mal informadas sobre la fenomenología de los y las adolescentes actuales desde su propia perspectiva. Según esta autora, no se puede entender la delincuencia en la adolescencia sin comprender primero a los y las adolescentes. Por lo tanto, es imprescindible asumir que no se puede preguntar por la amplia variedad de conductas antisociales existentes y que, además, es imposible que un estudioso del tema conozca la cultura adolescente y la percepción que tienen de las normas sociales, así como sobre los modos y las vías de infringirlas. Por lo tanto, la clave no estaría en preguntar por la participación en determinados comportamientos, sino preguntar si ellos o ellas consideran que han participado en alguna conducta que está en contra de las normas sociales y, en base a ello, evaluar las variables relacionadas. Además, esa evaluación permitiría diferenciar entre aquellos y aquellas que se comportan de manera antisocial con sus iguales, con el profesorado, con sus progenitores o en otros contextos que ellos o ellas consideren relevantes. Como se explicó en la justificación teórica, se pueden diferenciar los comportamientos en base a la topografía, a la intencionalidad, a los resultados o en función del juicio social (Parke y Slaby, 1983), en este sentido, analizar el juicio social sobre si los propios comportamientos están o no en contra de las normas sociales y, además, especificar en contra de las normas de qué grupo social, podría abrir un nuevo campo en la investigación. El estudio de la conducta antisocial es complejo y, aunque existen ciertos acuerdos, es necesario un cambio en su análisis para avanzar en las conclusiones.

Dicho esto, y considerando la apreciación de Lanctôt (2015), en la definición de conducta antisocial en la que se advierte que la conducta antisocial hace referencia a los comportamientos que personas adultas perciben como disruptivos, peligrosos o imprudentes, que no se corresponden con los comportamientos normativos esperados de los adolescentes, surge un nuevo debate sobre la validez de los resultados de las distintas investigaciones. En concreto, habría que preguntarse si los cuestionarios sobre conducta antisocial están elaborados para “detectar” los comportamientos más habituales en determinadas etapas evolutivas. La madurez cerebral y cognitiva de la adultez acarrea una mejora de las habilidades para discriminar cuándo y cómo comportarse de una manera determinada. De esta manera, las y los adultos pueden ser mucho más hábiles para esconder la participación en determinados comportamientos o, incluso, para comprender, normalizar o tolerar por parte de la cultura dominante o adulta el comportamiento de otras per-

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

sonas adultas. Por lo tanto, el acuerdo respecto a la curva de la edad del crimen característica de la adolescencia puede deberse a que los comportamientos evaluados sean comportamientos más característicos de una determinada etapa como la adolescencia. Es por este motivo por lo que habría que preguntarse si realmente existe un salto cuantitativo tan drástico entre la cantidad de niños y niñas preadolescentes y chicos y chicas adolescentes que incumplen las normas sociales. Además, habría que cuestionarse qué ocurriría si en los instrumentos de evaluación de conductas antisociales se incluyesen comportamientos más infringidos por personas adultas, como puede ser, por ejemplo, llegar más tarde al trabajo o a alguna reunión, cruzar un paso de peatones con el semáforo en rojo o sobrepasar el límite de velocidad conduciendo.

Ya en 1955, Elkin y Westley afirmaban que era común en los medios de comunicación y en la literatura que los y las adolescentes fuesen caracterizados por su independencia, rechazo de normas de adultos, participación por placer en actividades irresponsables, romanticismo o conformidad con los grupos de iguales en la adolescencia. Sin embargo, en el estudio llevado a cabo por estos autores, se comprobó que había más continuidad que discontinuidad en la socialización, de manera que los y las adolescentes, a pesar de tener sus características propias de esta etapa del desarrollo, no se caracterizaban por la imagen que habitualmente se transmite de irresponsabilidad o conformidad con el grupo de iguales. Por lo tanto, según estos autores, en la adolescencia, al igual que en la niñez, la adultez y la vejez, existen problemas de adaptación que podrían estar más relacionados con las características de la sociedad que con las características de esa etapa del desarrollo. Este problema de los estereotipos negativos asociados a la etapa adolescente y la creencia en el clásico paradigma de tormenta y estrés (Hall, 1904) es un problema aún no resuelto en nuestra sociedad (p. ej., Ridao y Moreno, 2008).

De hecho, como afirman Piquero et al. (2012), muy pocas investigaciones estudian la delincuencia de inicio en la adultez. No obstante, cada vez son más los estudios que apoyan que el comportamiento delictivo puede comenzar en momentos más tardíos del desarrollo, como es la etapa adulta (Zara y Farrington, 2008). Por lo tanto, aunque la edad sea una de las variables que más influyen en la propensión a participar en comportamientos criminales (Quetelet, 1831/1984) y sean muchas las investigaciones que se centran en el estudio de la conducta antisocial en la etapa adolescente, este hecho no debe servir como excusa para validar la creencia de que la adolescencia es un periodo evolutivo conflictivo en sí mismo, como defendía el clásico paradigma de tormenta y estrés. Por el contrario, se debería estudiar con el mismo interés los comportamientos efectuados de manera intencionada en contra de las normas sociales en todos los momentos evolutivos. Estas conclusiones apoyan lo sostenido por Farrington (1986), hace más de tres décadas, al indicar que existen evaluaciones que ponen de manifiesto que la participación en delitos no es un fenómeno predominante en la adolescencia.

Como afirma Arnett (1999), en las últimas décadas la investigación sobre la adolescencia llevaría a la falsa conclusión de que se trata de una etapa de tormenta y estrés. Aunque, como destaca el autor, el origen de esta tormenta y estrés no sea estrictamente biológico, es habitual que



los y las adolescentes de la cultura estadounidense de clase media atraviesen por una etapa de conflictos parentales, cambios en el estado de ánimo y conductas de riesgo. Estas conclusiones, unidas a las extrañas de Friedman (1999), donde se pone de manifiesto que en culturas más tradicionales se promueven valores de respeto y admiración entre jóvenes y viejos, hacen reflexionar sobre la importancia de la cultura en la interpretación de estas conductas. De hecho, en la actualidad cada vez se fomentan más valores como la independencia, la competitividad o la autonomía. Todo ello genera conflictos, puesto que la sociedad defiende, aunque de manera hipócrita, valores contrarios a los anteriores (como la cohesión familiar, la interdependencia o la cooperación). En este sentido, la adolescencia se dibuja como un blanco fácil, una caricatura de la sociedad en la que los y las jóvenes reproducen, de manera consciente o inconsciente, lo que observan en su entorno sin disimular; reproduciendo, en definitiva, los valores que están detrás de esos comportamientos.

4.2 Relación entre las variables socioeconómicas y la participación en conducta antisocial

Al contrario de lo esperado debido a la amplia variedad de investigaciones en las que se pone de manifiesto la relación entre la conducta antisocial y las variables socioeconómicas (p. ej., Berti y Pivetti, 2019 o Leventhal et al., 2018), en esta tesis doctoral no se encuentra relación apreciable entre las variables socioeconómicas analizadas (capacidad adquisitiva familiar, nivel educativo de los progenitores y riqueza percibida) y la participación en conductas antisociales de los y las adolescentes en España. Estos resultados no coinciden con lo demostrado por otras investigaciones. Por ejemplo, según Leventhal et al. (2018), las desventajas socioeconómicas de la familia aumentarían las probabilidades de que los y las jóvenes participen en comportamientos antisociales. En cuanto al nivel de estudios de los progenitores, los resultados de Singh y Ghandour (2012) evidencian que durante la infancia y la adolescencia es más probable manifestar problemas de conducta, entre los que se encuentran las conductas antisociales, si los progenitores no tienen estudios secundarios. Respecto a la percepción de riqueza, existen investigaciones como la de Odgers et al. (2015), que demuestran que la percepción de vivir en un entorno con mayor capacidad adquisitiva puede aumentar la participación en comportamientos antisociales. Como se puede apreciar, estos resultados son incoherentes con los aportados en esta tesis doctoral.

Entre las posibles explicaciones de la ausencia de conexión entre la participación antisocial y la capacidad adquisitiva familiar se encuentra que el instrumento utilizado para la evaluación no haya discriminado bien entre los distintos grupos, ya que esta variable controla el número de posesiones, pero no la calidad de las mismas. Por lo tanto, existe la posibilidad de que dos chicos con familias de distinta capacidad adquisitiva hayan afirmado que en su familia hay un lavavajillas, por ejemplo, pero el precio de este electrodoméstico puede variar mucho entre una marca y otra. También existe la posibilidad de que se hayan neutralizado los resultados por incluir en la muestra a chicos y chicas de todos los niveles socioeconómicos familiares sin excluir los valores intermedios. Según Piotrowska, Stride, Maughan et al. (2015), por debajo o por encima de un



determinado nivel de ingresos, el nivel socioeconómico no afecta al comportamiento antisocial. Además, existe la posibilidad de que los resultados hubiesen sido distintos si los comportamientos incluidos en el inventario hubiesen sido más graves. Según Bjerck (2007), es probable que no exista linealidad en la relación entre la capacidad adquisitiva familiar y la participación en comportamientos delictivos, ya que la relación entre las variables es mayor si solo se tienen en cuenta los comportamientos graves, puesto que, según el autor, los delitos menos graves no tienen relación con los recursos económicos.

También existe la posibilidad de que la calidad de la crianza de los progenitores no esté afectada por la capacidad adquisitiva o por el nivel de estudios. Según Berti y Pivetti (2019), se ha demostrado que el estrés económico reduce la calidad de la crianza, pero también existen evidencias de que las mejoras en la calidad de crianza reducen el riesgo de participar en comportamientos delincuentes. Por lo tanto, es probable que la relación entre el nivel socioeconómico y la participación en conductas antisociales no se deba al efecto directo del nivel socioeconómico en sí, sino al efecto de otras variables asociadas habitualmente al bajo nivel socioeconómico, como la calidad de la crianza (Weatherburn y Lind, 2006), el castigo físico y las conductas de riesgo del grupo de iguales (Eamon, 2001), o la calidez y control de la madre (Odgers et al., 2012).

Por otra parte, los resultados de investigaciones previas respecto al nivel de estudios de los progenitores no son contundentes. Según los resultados de la presente investigación, el nivel de estudios de los progenitores no se relaciona con la participación en conductas antisociales. Estos datos son coherentes con los hallados por Rowland et al. (2021), quienes encontraron que la educación de los progenitores no predice problemas de comportamiento. Sin embargo, otras investigaciones hallan que solo el nivel de estudios de la madre se relaciona con la presencia de conducta antisocial (Pérez-Fuentes et al., 2011), o, en contraposición, que solo el bajo nivel de estudios del padre se relaciona con una mayor presencia de este tipo de comportamientos (Seijo et al., 2008). Es cierto que en la presente tesis doctoral no se diferencia entre el nivel de estudios de los distintos progenitores, en el caso de que haya más de uno, y quizás los resultados hubiesen sido diferentes si se hubiese analizado por separado. Pero, como se ha demostrado, no existe coherencia en los resultados encontrados en las distintas investigaciones, por lo que es probable que existan otras variables explicativas más allá del nivel de estudios, de carácter psicológico o contextual, como puede ser la calidez de la relación entre progenitores e hijos o hijas, que puedan estar explicando la conducta antisocial en la adolescencia de una forma más estable en las diferentes investigaciones, tal y como se discutirá en los siguientes apartados. Además, aunque en determinadas épocas tener un mayor o menor nivel de estudios haya determinado o influido en el nivel de ingresos, en la actualidad, al menos en España, es menos probable respecto a épocas anteriores que el nivel de estudios influya sobre el éxito personal de los progenitores, de hecho, según Moreno-Maldonado (2018), el desempleo de progenitores con alto nivel educativo puede suponer un riesgo para el bienestar de los y las adolescentes, precisamente por el extra de frustración que conlleva en esos adultos y el efecto que puede tener sobre la calidad de la parentalidad. A todo ello hay que añadir que en España está aumentando el nivel de formación. Según el INE (2021b), el porcentaje de

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

hombres y mujeres con estudios superiores ha aumentado en los últimos 30 años. Mientras que un 49.9% de las mujeres de entre 55 y 64 años tienen estudios de educación secundaria o superior, en el caso de las mujeres con edades comprendidas entre 25 y 34 años ese porcentaje asciende a 77.1%. Algo similar ocurre en el caso de los hombres; solo un 50.6% de los hombres con edades entre los 55 y los 64 años tienen estudios secundarios o superiores, porcentaje que asciende al 66.2% en el caso de los que tienen una edad comprendida entre los 25 y los 34 años. Por lo tanto, es posible que esta variable no discrimine tanto como hace unos años.

En relación con la percepción de riqueza, es una variable compleja de interpretar. Entre otras razones, porque hay que considerar la importancia de la selección que los adultos hacen del contexto de residencia. Según Berti y Pivetti (2019), la selección del contexto de residencia es un desafío para los investigadores y las investigadoras por la relación bidireccional que existe entre las características de los individuos y el contexto de residencia que eligen. En este sentido, y teniendo en cuenta el ámbito que atañe a la presente investigación, es probable que determinados progenitores, por sus características personales, seleccionen determinadas barriadas para vivir, aunque ello esté “por encima de sus posibilidades”, lo que les genera el anteriormente explicado “estrés económico”. Sin embargo, otro tipo de progenitores pueden seleccionar determinadas zonas menos codiciadas o más deprimidas para tratar de vivir más cómodamente “dentro de sus posibilidades” y evitar así dicho estrés. En consecuencia, los y las menores, independientemente de la capacidad adquisitiva familiar, pueden estar expuestos a entornos con una mayor o menor riqueza y generar distorsiones en su propia percepción de riqueza al compararse con la media de su entorno; todo lo cual afectaría a la relación de estas variables socioeconómicas con su nivel de participación en conducta antisocial.

En cualquier caso, como afirman Piotrowska, Stride, Croft et al. (2015), el hecho de que los resultados de las investigaciones que han estudiado la relación entre la participación en conducta antisocial y las variables socioeconómicas sean diversos, puede deberse a problemas metodológicos. Entre estos se encuentra el tipo de recogida de información, ya que, en este caso, parece que la relación es mayor cuando se utiliza información aportada por informadores proxi, es decir, los y las personas adultas de su entorno (progenitores o profesorado), que si se obtiene con instrumentos autoinformados por los y las adolescentes, así mismo, es también importante el tipo de categorización de la conducta antisocial que se utilice o la ubicación geográfica de la población objeto de estudio.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



4.3 Relación entre las variables psicológicas analizadas y la participación en conductas antisociales

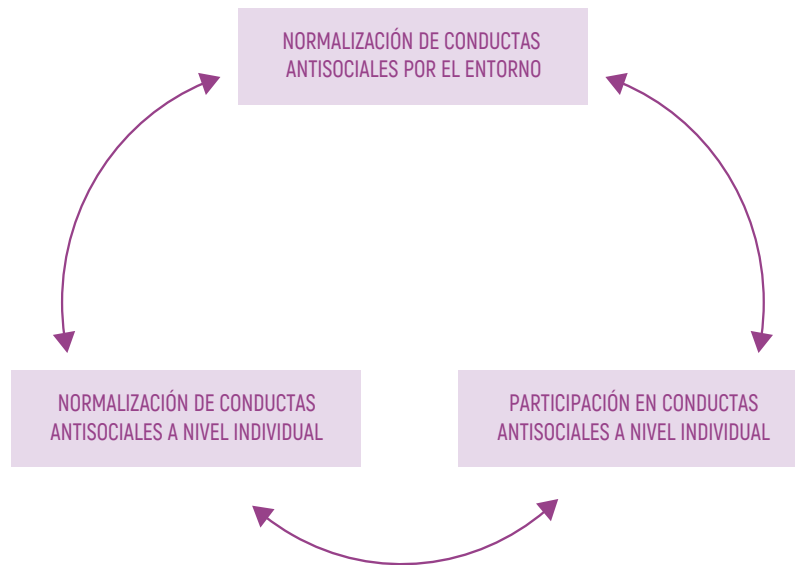
Como se mostró en el apartado 1.3.3 de la justificación teórica, existen muchas investigaciones que han relacionado diferentes variables psicológicas con la participación en conducta antisocial durante la adolescencia. En concreto, considerando su importancia respecto a la posible predisposición que puedan ejercer en los y las adolescentes, en esta tesis doctoral se han analizado las variables que tienen que ver con la percepción del entorno respecto a las conductas analizadas como antisociales, la regulación emocional, el sentido de coherencia (comprensibilidad, manejabilidad y significatividad), el sentido de unidad y la autoeficacia social que chicos y chicas reportan. A continuación, se procede a discutir los principales resultados obtenidos respecto a estas variables psicológicas. Esta reflexión se realizará en dos pasos: en primer lugar, el análisis se centrará en el aspecto más cognitivo, es decir, la opinión que tienen chicos y chicas de la percepción que tiene su entorno de las conductas antisociales y, en segundo lugar, se procederá a analizar las variables que tienen un corte más cognitivo-emocional, como son la regulación emocional, el sentido de coherencia, el sentido de unidad y la autoeficacia social.

Respecto al primer paso del análisis de las variables psicológicas, más centrado en la opinión que chicos y chicas tienen de la percepción que tiene su entorno de las conductas antisociales como tales, en esta tesis doctoral se encuentra que existe una relación de intensidad media y negativa entre la participación adolescente en conductas antisociales y la percepción que tienen de la valoración que su entorno hace de estas conductas como antisociales. Estos resultados son coherentes con lo planteado en otras investigaciones, ya que, como afirma (Benuto, 2013), la cultura y el contexto de referencia repercute en el tipo de comportamientos que se perciben como normales. Por lo tanto, se puede afirmar que es más probable que chicos y chicas participen en comportamientos antisociales en entornos más transigentes con dichos comportamientos. Esto puede tener consecuencias que se retroalimentan de manera circular (ver Figura 28) ya que, como afirmaba Williams et al. (2002), comportamientos antisociales de alta prevalencia en el entorno pueden ser percibidos como normativos, lo que contribuye a aumentar la probabilidad de emitir tales comportamientos. En este sentido, es probable que el hecho de que el entorno perciba que los comportamientos son normales o adecuados provoque y, a su vez sea consecuencia, de la alta prevalencia con la que esos comportamientos suceden a su alrededor. Además, todo ello puede conllevar la normalización de los comportamientos en los y las adolescentes y acarrear una mayor participación en los mismos. Teniendo en cuenta que estos y estas jóvenes son quienes formarán la sociedad futura, y que es la sociedad la que marca los límites aceptables de conductas normalizadas (González et al., 2021; Pagani et al., 1999), existe la posibilidad de que ese contexto sea cada vez más transigente con los comportamientos “antisociales” y estos, por tanto, vayan dejando de tener ese carácter.



Figura 28

Relación entre participación en conductas antisociales y la percepción de estas conductas por el entorno



De hecho, siendo fieles a la definición de conducta antisocial como una conducta que va en contra de la norma social (p. ej., Bringas et al., 2006 y Burt, 2012), en los casos de chicos y chicas que participan en conductas antisociales, pero que tienen un entorno que percibe estas conductas como aceptables, es decir, que no las percibe como antisociales, no se podría afirmar que esos chicos y chicas estén participando en conductas antisociales como tales, puesto que realmente no se comportan en contra de las normas de su entorno, sino que reproducen conductas que en su contexto se consideran aceptables. En este punto es necesario aclarar que en esta tesis doctoral no se niega que existan adolescentes con conductas antisociales, es decir, chicos y chicas que se comportan de manera antisocial a sabiendas de que son conductas no permitidas en su entorno, sino que se invita a la reflexión sobre el significado del término con el objetivo de mejorar la identificación de las y los jóvenes que realmente se comportan de manera antisocial. De hecho, en algunas investigaciones solo se encuentra relación entre las variables estudiadas si incluyen en la evaluación las formas más graves de conducta antisocial, conocidas como conductas antisociales de baja prevalencia (p. ej., Bjerck, 2007 o Pagani et al., 1999), lo cual podría ser un indicador de la importancia de la percepción del entorno sobre estos comportamientos, puesto que en conductas en las que hay una mayor unanimidad de rechazo por parte del entorno, los resultados son más claros.

De igual importancia sería analizar los motivos que llevan a la participación en este tipo de comportamientos. Según lo anterior, parece evidente que un porcentaje importante de los chicos y chicas que muestran conducta antisocial lo hacen porque consideran que en su entorno está



4.3 Relación entre las variables psicológicas analizadas y la participación en conductas antisociales

permitido, mientras que existe otro grupo que participa en conductas antisociales a sabiendas de que en su entorno no está bien visto. Además, en esta reflexión también habría que considerar la relación de la propia percepción sobre la validez de estos comportamientos y la participación en la conducta antisocial, puesto que las creencias sobre la adecuación de comportamientos antisociales predicen la participación en estos comportamientos y se relacionan con un estilo de procesamiento de la información más desviado (Calvete, 2008; Lösel y Farrington, 2012; Zelli et al., 1999). Así, según Lösel y Bender (2003), las creencias y el procesamiento de información no propensos a la agresión se encuentran entre los factores protectores del comportamiento antisocial. En este sentido, como se mostró en el apartado 3.2.1.2.2.2 de la segunda parte del capítulo de resultados, referente a los datos obtenidos en la recogida realizada en 2017, la percepción individual de las conductas antisociales y la participación en las mismas están íntimamente relacionadas. De hecho, dichos resultados demuestran que, tanto en la muestra del Polígono Sur como en la muestra de referencia de adolescentes de la ciudad de Sevilla, existe una relación inversa y de intensidad alta entre la percepción de las conductas antisociales y la participación en las mismas, lo cual significa que una mayor participación en conductas antisociales se suele acompañar de la creencia propia de que se trata de comportamientos aceptados socialmente. Es llamativo que esta correlación es mayor en los chicos y chicas de la muestra de referencia, lo que significa que, en Polígono Sur, hay más jóvenes que participan en comportamientos antisociales a sabiendas de que no se deben hacer. Este dato es muy interesante por las consecuencias que ello podría conllevar, especialmente respecto a la intervención: no es lo mismo participar en conductas que crees que se pueden hacer y que puedes justificar, que participar en conductas que consideras que no son adecuadas.

Esta relación entre la percepción de la conducta como antisocial y la participación en este tipo de comportamientos se convierte aún en más importante, si cabe, teniendo en cuenta la fase evolutiva de la población objetivo de estudio. El proceso de maduración cerebral que ocurre a lo largo de la adolescencia explica el desequilibrio madurativo entre el sistema límbico, responsable de las decisiones impulsivas, y la corteza prefrontal, responsable del procesamiento de la información (Gatzke-kopp et al., 2013; Oliva y Antolín, 2010). En efecto, como se concluye en el metaanálisis de Morgan y Lilienfeld (2000), existe una relación consistente y significativa entre la conducta antisocial y la función ejecutiva o los procesos cognitivos relacionados con el desarrollo del lóbulo prefrontal. Según Crick y Dodge (1994), en el proceso que se pone en marcha en la selección de un comportamiento socialmente ajustado influyen las limitaciones biológicas producto del desarrollo cerebral y el recuerdo de experiencias pasadas.

Respecto al segundo conjunto de variables, referido a las variables psicológicas con un carácter más cognitivo-emocional, a continuación, se procede a tratar la relación entre participación en conductas antisociales y la regulación emocional en la adolescencia, por tratarse esta última variable de uno de los aspectos psicológicos que más se han relacionado en la literatura científica con la conducta antisocial. Como destacan, por ejemplo, Loeber et al. (2012), el nivel de autocontrol se ha mostrado como uno de los factores explicativos más claros de la conducta antisocial. En esta línea, los resultados de esta tesis doctoral muestran una correlación negativa y de intensidad

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

media entre ambas variables, es decir, a mayor regulación emocional, menor participación de los y las adolescentes en conductas antisociales. Estos resultados son acordes a lo esperado, como se ha comentado, no solo por estudios clásicos, sino por las investigaciones más actuales que constatan la relación entre la falta de autorregulación y la participación en conductas antisociales (p. ej., Piehler et al., 2020). Es más, como se comentó en la justificación teórica de la presente tesis doctoral, existen investigaciones que buscan la explicación del aumento de la conducta antisocial durante la adolescencia en la inmadurez de los sistemas cerebrales relacionados con el circuito mesolímbico, que ha mostrado ser tan importante para el desarrollo de la autorregulación (Metcalf y Mischel, 1999; Steinberg, 2010). Parece evidente que, si no se controlan las emociones, existirá más probabilidad de incurrir en comportamientos antisociales. Estos resultados son coherentes con la Teoría del Potencial Antisocial Cognitivo Integrado planteada por Farrington, en la que se defiende que el potencial antisocial, es decir la probabilidad de cometer actos antisociales, puede aumentar a corto plazo por factores como el manejo de determinadas emociones, es el caso del enfado o la frustración (Farrington, 2003, 2020; Farrington y McGee, 2018).

Con relación a otros de los constructos psicológicos clave incluidos en esta tesis doctoral, como es la escala del sentido de coherencia (Antonovsky, 1987; Rivera, 2012), se han obtenido resultados interesantes de la relación entre la participación en conducta antisocial durante la adolescencia y cada uno de los componentes de esta escala: comprensibilidad, manejabilidad y significatividad. En concreto, se encuentra una relación de intensidad media y en sentido negativo. Es decir, existe relación entre la consideración tener una vida poco predecible y estructurada (comprensibilidad), pensar que no se tienen recursos para manejarla (manejabilidad) y percibir que no merece la pena actuar (significatividad), por un lado, y la participación en una mayor cantidad de conductas antisociales, por otro. En consonancia con los datos obtenidos en esta investigación, los estudios que han relacionado ambas variables han encontrado una relación negativa entre las mismas (p. ej., Efrati-Virtzer y Margalit, 2009). Sin embargo, la realidad es que existen muy pocas investigaciones que relacionen el sentido de coherencia con la participación en conducta antisocial en la adolescencia (Ristakari et al., 2009). Según estos mismos autores, las bajas puntuaciones en sentido de coherencia pueden reflejar la probabilidad de percibir que el entorno social es estresante. En este sentido y con la idea de realizar una aproximación al constructo del sentido de coherencia, otros autores, como por ejemplo Lösel y Bender (2003), señalan que las experiencias de significado y de estructura en la vida son factores protectores de la conducta antisocial, lo cual coincide con los resultados obtenidos. En esta línea, y aunque no haga estrictamente referencia a los mismos conceptos, Nilsson et al. (2016) encuentran que aquellos delincuentes varones entre 18 y 25 años con mayor madurez de carácter participan en menos conductas antisociales. En este estudio se entiende que la madurez de carácter corresponde tanto a la capacidad de autodirección o asunción de responsabilidad ante las decisiones, identificación de metas, habilidades para resolver problemas, autoaceptación y congruencia; como a la cooperación o aceptación social, empatía, ayuda a los otros, compasión y actuaciones desinteresadas.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Respecto a la relación entre sentido de unidad de los y las adolescentes y su participación en conductas antisociales, esta tesis encuentra una relación de intensidad baja y negativa entre ambas. Para explicar estos resultados sería interesante recordar las reflexiones realizadas anteriormente respecto a la percepción del entorno de esos comportamientos como antisociales. Dado que el sentido de unidad haría referencia al sentimiento de comunidad y de conexión con el entorno más cercano (Samdal et al., 2017), es probable que aquellos y aquellas adolescentes que participan en conductas antisociales, perciban que sus conductas están castigadas en un contexto y sean adecuadas en otro. Por lo tanto, al preguntar sobre el sentido de unidad en general lo que se obtiene es que estos y estas adolescentes no tienen un sentido de unidad global, sino que es probable que este sentimiento de unidad varíe en función de la comunidad a la que se haga referencia. De esta manera, es probable que, por ejemplo, no tengan un alto sentido de pertenencia a la escuela, pero sí lo tengan con su comunidad de referencia. Estos resultados tienen unas claras implicaciones teóricas, pero también prácticas, ya que dan claras pistas de la importancia de promocionar el sentido de pertenencia de los y las adolescentes a contextos de protección.

Por último, respecto a la última variable psicológica analizada en esta tesis doctoral, aunque la correlación entre la autoeficacia social y la participación en conducta antisocial es estadísticamente significativa ($p < .001$), no alcanza un tamaño de efecto apreciable que permita afirmar la existencia de relación entre ambas variables ($\rho = -.047$). Como la autoeficacia social tiene que ver tanto con la capacidad percibida para relacionarse con iguales como con la asertividad (Muris, 2001), existe la posibilidad de que los chicos y chicas con comportamientos antisociales hayan obtenido puntuaciones altas en la capacidad para relacionarse con otros, aunque sean otros antisociales, pero no haber puntuado alto en asertividad. En esta línea, Garaigordobil (2005) señala que los y las jóvenes antisociales pueden tener incluso más amistades, sin embargo, la calidad de la relación es peor al mostrar menor puntuación en conductas asertivas. Asimismo, Deptula y Cohen (2004) señala que los chicos y chicas con comportamientos delictivos suelen relacionarse con iguales con comportamientos similares, dando lugar a relaciones conflictivas.

4.4 Relación entre las variables contextuales y la participación en conducta antisocial

Como se comentó en el apartado 1.4 de la justificación teórica, la predisposición a participar en conductas antisociales puede estar influida por las características de los entornos en los que interactúan los y las adolescentes (Gatzke-kopp et al., 2013). Como afirma Steinberg (2010), los contextos donde chicos y chicas crecen son fundamentales en la adolescencia, puesto que las oportunidades que se proporcionen en cada uno de ellos y la regulación de los comportamientos en los distintos contextos pueden repercutir en las conductas en las que participan. Por ello, a continuación, esta sección se divide en cuatro apartados donde se discuten los principales resultados de la relación entre la participación en conductas antisociales y los principales entornos de interacción en la adolescencia: familia, amistades, contexto escolar y vecindario.



4.4.1 La importancia del contexto familiar en la conducta antisocial

La familia es el contexto que más atención ha recibido en la literatura científica (Steinberg y Morris, 2001), ya que se ha demostrado que la mayoría de las variables familiares habitualmente consideradas en los distintos estudios se relacionan con la conducta antisocial (Derzon, 2010). Sin embargo, no siempre existe consistencia en los resultados encontrados en las distintas investigaciones. Como señala Derzon (2010), una posible explicación se puede encontrar en la influencia de la definición adoptada, puesto que los estudios que utilizan el término comportamiento problemático encuentran correlaciones más intensas con las variables familiares que los que utilizan términos como conducta criminal, violenta o agresiva.

En el análisis de las variables del contexto familiar que se lleva a cabo en esta tesis doctoral, se encuentra, como era de esperar, que todas las variables exploradas se relacionan de manera inversa con la participación en conducta antisocial, es decir, a peores puntuaciones en las variables familiares, mayor participación en conductas antisociales. Por ejemplo, se halla que algunas variables que analizan de manera conjunta el rol de padre y madre (como es la relación entre los progenitores, el apoyo, la satisfacción y la comunicación familiar), se relacionan, con una intensidad baja, con la participación en conductas antisociales. Además, al separar en el análisis la figura paterna y la figura materna, se encuentra que, en algunas variables, los resultados son muy similares para ambos progenitores. Es el caso de las variables afecto y la comunicación, con una intensidad baja, y del conocimiento parental con una intensidad media. Estos resultados son coherentes con los obtenidos en otras investigaciones, por ejemplo, Serrano et al. (1997) encuentra que los y las adolescentes que perciben un entorno familiar afectuoso presentarán una menor participación en conducta antisocial. En el mismo sentido, Gonçalves y Dalbosco Dell'Aglio (2016) muestran que una percepción negativa de las relaciones familiares se relaciona con el comportamiento antisocial en la adolescencia. De hecho, como afirma Peñacoba et al. (2005), el apoyo familiar muestra más relación con la conducta antisocial que el apoyo de los iguales. Como encuentran Jiménez et al. (2005), los y las adolescentes que informan de mayor calidad en las relaciones familiares (como la satisfacción familiar o la comunicación familiar) son quienes más apoyo perciben de sus relaciones con personas significativas, tanto dentro como fuera de la familia. Según estos autores, unas relaciones positivas en la familia se relacionan con un mayor desarrollo de recursos personales y sociales durante la adolescencia. Sin embargo, estos autores encuentran resultados diferentes en la figura del padre y de la madre. En concreto, obtienen que los problemas de comunicación con la madre y el apoyo social paterno se relacionan con la participación en conductas delictivas. En su estudio comprueban que el efecto de la comunicación con la madre no es directo, sino que opera a través del apoyo social percibido del padre: una mala comunicación con la madre influiría en la reducción del apoyo percibido del padre.

Respecto a la importancia de la comunicación familiar, en la investigación de Vieno et al. (2009) se encuentra que los y las adolescentes manejan la información que proporcionan a sus progenitores para permitir o no que estos controlen su comportamiento. Son interesantes las di-



ferencias de este tipo de comunicación reveladora que se hace al padre frente a la que se hace a la madre. En consonancia con los resultados de Jiménez et al. (2005), en esta tesis doctoral también se encuentran diferencias en función del rol social -padre o madre- en la relación entre algunas variables familiares y la participación en conducta antisocial. En concreto, se encuentra que, mientras que la revelación paterna tiene una relación negativa y de intensidad media con la participación en conducta antisocial, la revelación materna no se relaciona con la participación en este tipo de comportamientos. Estos datos son llamativos ya que, aunque en ambos progenitores el conocimiento parental se relaciona negativamente y con intensidad media con la participación en conductas antisociales, la revelación, que es uno de los medios por los que los progenitores obtienen conocimiento, no muestra relación en el caso de la figura materna. Tal y como señalan Jiménez-Iglesias et al. (2013), al tratar de explicar la variabilidad existente en el conocimiento del padre y de la madre respecto a la vida de sus hijos, hay otras variables familiares que deben tenerse en cuenta, como es por ejemplo el afecto existente entre adolescentes y sus progenitores.

4.4.2 La importancia de las amistades en la conducta antisocial

Desde hace décadas se ha constatado que tener amistades con comportamientos problemáticos está asociado con una mayor participación en comportamientos antisociales (p. ej., Serrano et al., 1997). En este sentido, existe acuerdo entre las y los investigadores en que los amigos y amigas pueden funcionar como modelos de comportamiento antisocial (Moffitt, 1993) e influir en la participación en conductas antisociales (Deptula y Cohen, 2004). Por ejemplo, estudios actuales constatan que aquellos chicos y chicas con mayor participación en comportamientos antisociales tienen más amigos o amigas que presentan comportamientos delictivos (p. ej., Odgers et al., 2008). En coherencia con los resultados anteriores, en esta tesis doctoral, se obtiene que existe una relación positiva y de intensidad media entre la participación en conductas antisociales y la presencia de amigos y amigas con conductas de riesgo. Además, se encuentra relación, aunque en este caso negativa y de intensidad baja, entre la participación en conducta antisocial y la presencia de amigos y amigas con conductas de protección. Estos resultados apoyan claramente las conclusiones de Ma et al. (2002), quienes afirman que es más fácil que los iguales influyan sobre el comportamiento de los y las adolescentes para cometer actos antisociales que para participar en conductas prosociales.

Por otro lado, en esta tesis doctoral se encuentra que los conflictos con amistades se relacionan con una mayor participación en comportamientos antisociales. Estos resultados pueden deberse a que, como afirma Brewer et al. (2022), las creencias que apoyan el conflicto entre pares pueden explicar, en parte, el por qué se seleccionan amistades antisociales y por qué las amistades antisociales influyen en la participación en comportamientos antisociales. Además, según este autor, los y las adolescentes que apoyan el conflicto incrementan el valor de sus creencias sobre la validez del mismo al relacionarse con amistades con conductas antisociales. Por lo tanto, los y las jóvenes con creencias positivas sobre los conflictos pueden participar en más conductas antisociales, lo cual puede tener como consecuencia el establecimiento de vínculos con iguales antisociales



y la normalización de esos comportamientos por la frecuencia con la que se observa en el entorno, derivando todo ello en un aumento de probabilidad de participar en conductas antisociales (Benuto, 2013; Williams et al., 2002). Es probable, por tanto, que los chicos y chicas que tienden a tener relaciones conflictivas se elijan entre sí como amigos y amigas y, de esta forma, fomenten y normalicen este tipo de creencias favorables al conflicto. En coherencia con lo anterior, en esta investigación no se encuentra relación entre la participación en conducta antisocial y el apoyo y la satisfacción con las amistades. Esta ausencia de relación podría explicarse por la calidad de la relación con las amistades. Según Poulin y Boivin (1999), la calidad de la relación y la satisfacción con la misma puede depender de las características de los chicos y chicas, pero también hay que tener en cuenta que, aunque al comienzo de una relación de amistad, la satisfacción y apoyo pueda ser alto, si uno o una de las componentes muestra agresión proactiva, pueden aumentar los conflictos entre ambos provocando un deterioro de la relación.

Además, es interesante señalar que, aunque no llega al estadístico mínimo requerido, la correlación entre las relaciones de apoyo con las amistades y la participación en conductas antisociales tiene un valor muy cercano al necesario para considerar la existencia de esta relación. Por lo tanto, podría ocurrir que tener relaciones de apoyo con las amistades, entre las que se encuentran pasar tiempo o hacer cosas juntos, se relacione con la participación en conductas antisociales, pero no se encuentre relación entre la participación en conductas antisociales y el apoyo emocional de las amistades, que implica el convencimiento de que se puede contar con el apoyo de los amigos y amigas para hablar o desahogarse. En este sentido, tener amistades en las que confiar y contarles los problemas no se relaciona con la participación antisocial, pero pasar mucho tiempo con amistades y hacer cosas juntos sí podría estar relacionado con la participación en conductas antisociales. Esto podría explicarse por la relación entre el aumento del comportamiento antisocial en la adolescencia y el aumento de la presión social para participar en conductas de riesgo (Diclemente et al., 2013; Gatzke-koop et al., 2013), es decir, cuanto más tiempo se pase con amigos y amigas, más probable sería recibir la presión por participar en conducta antisocial. Además, como se comentó en el apartado 1.4 de la justificación teórica de esta tesis, los resultados de diversas investigaciones (Capaldi, 1992; Gottfredson et al., 2004; Gottfredson et al., 2001; Kroneman et al., 2004) parecen indicar que existe relación entre el tiempo que los y las adolescentes pasan sin supervisión y, por ende, pueden estar con sus amigos y amigas, y la participación en conductas antisociales.

4.4.3 La importancia del contexto escolar en la conducta antisocial

Dado que la escuela es uno de los contextos socializadores fundamentales en la etapa adolescente (Masten et al., 2008), era de esperar que las variables analizadas referidas a este contexto se relacionasen con la manifestación de conductas antisociales. Como se comprobó en el capítulo de resultados, a mayor apoyo y satisfacción con el profesorado y a mayor apoyo y satisfacción con los compañeros y compañeras de clase, menor es la participación en los comportamientos antisociales. Estos datos están completamente en sintonía con la evidencia científica, puesto que el apoyo

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

del profesorado y el clima de clase se sitúan entre los factores protectores de los comportamientos violentos (Lösel y Farrington, 2012).

Por lo tanto, es indiscutible que entre las figuras fundamentales del contexto escolar se encuentran el profesorado y los compañeros y compañeras de clase. Además, el peso de los compañeros y compañeras puede ir más allá de la influencia del clima de clase, puesto que todo lo que se comenta en el apartado de amistades, puede ser aplicable al de los compañeros y compañeras, por tratarse de iguales con los que se puede establecer una relación de amistad y funcionar, asimismo, como modelos antisociales (Frías-Armenta et al., 2003; Payne y Welch, 2013). Conjuntamente, el tipo de comportamientos permitidos y considerados como adecuados en el entorno escolar también puede influir sobre la percepción de la adecuación de las conductas antisociales.

Como apuntan los datos de la presente investigación, la relación entre el apoyo y la satisfacción del profesorado con la conducta antisocial es algo superior a la relación con el apoyo y la satisfacción de los compañeros y las compañeras de clase. Por lo tanto, estos datos apoyan los encontrados por Osterman (2000), quien halla que los y las adolescentes que perciben que están cuidados y valorados por sus profesores y profesoras, lo cual puede estar relacionado con la satisfacción con el profesorado, es menos probable que muestren comportamientos agresivos. Resultados similares fueron hallados por Ma et al. (2002), quienes mostraban que el papel del profesorado es fundamental en la explicación del comportamiento de su alumnado, por ser uno de los agentes de mayor influencia en el desarrollo social adolescente. Sin embargo, estos autores también señalan que esta influencia depende de la calidad de las interacciones en la diada profesorado-alumnado. En este sentido, es probable que los alumnos y alumnas que perciben que el profesorado se preocupa por ellos y ellas, se esfuercen por mostrar comportamientos acordes a los defendidos por su profesor o profesora y entiendan que esas normas y conductas forman parte de su repertorio de conductas, sin olvidar la importancia que pueda ejercer el efecto Pigmalión en esta relación (Rosenthal y Jacobson 1968). Como afirma Segal (1988), los esquemas de pensamiento organizan las reacciones y experiencias persistentes y guían las percepciones y valoraciones posteriores. Si se parte de que el contexto escolar es uno en los que los y las adolescentes pasan más tiempo, se puede comprender el por qué existe esta relación entre el apoyo y satisfacción con el profesorado y la participación en conducta antisocial. En definitiva, la escuela puede funcionar como un contexto fundamental para identificar a adolescentes vulnerables y dotarlos del apoyo y las estrategias necesarias, de manera que les permitan reconducir o evitar trayectorias delictivas (Pepler, 2018).

4.4.4 La importancia del vecindario en la conducta antisocial

El vecindario es otro de los contextos que se ha relacionado con frecuencia con la participación en conducta antisocial. En sintonía con lo esperado, en esta investigación se encuentra que la satisfacción con el vecindario se relaciona de manera negativa con la participación en conducta antisocial; por tanto, a mayor satisfacción de los y las adolescentes con este contexto, menor participación en conductas antisociales. Estos resultados son coherentes con lo planteado por otras



autoras, como Gonçalves y Dalbosco Dell'Aglio (2016), al destacar que una percepción negativa de la relación con la comunidad es una de las causas explicativas del aumento de la conducta antisocial en los contextos de riesgo. En cualquier caso, estos resultados podrían variar en función de los comportamientos analizados, puesto que, como se explicó en el apartado 4.1.3 de esta discusión, es probable que haya chicos y chicas que estén satisfechos con su vecindario y reproduzcan comportamientos habituales en ese contexto, aunque estos puedan ser evaluados como antisociales en otros contextos.

Al igual que ocurriría con el apoyo de las amistades, el apoyo del vecindario no alcanza el valor mínimo requerido para afirmar la existencia de relación, pero es muy cercano al necesario, por lo que es probable que a mayor apoyo del vecindario, menor participación en conductas antisociales. Como afirma Leventhal et al. (2009), existen investigaciones que demuestran que la ausencia de regulación del comportamiento por la comunidad puede potenciar la influencia de iguales conflictivos. Sin embargo, es probable que esta variable pierda poder en la relación con la conducta antisocial, tal y como se ha encontrado en esta tesis doctoral, debido a que la sociedad actual promueve valores como el individualismo (p. ej., Friedman, 1999).

La conflictividad del barrio, tal y como se esperaba, se relaciona con la participación en conducta antisocial. En concreto, a mayor conflictividad, mayor participación en conductas antisociales. Estos resultados son coherentes con las conclusiones de Slattery y Meyers (2013), quienes afirman que la exposición a la violencia comunitaria es una variable que correlaciona con el comportamiento antisocial. Esta relación podría explicarse, entre otros factores, por la influencia de la percepción de esas conductas como adecuadas (Benuto, 2013), la disponibilidad en el entorno de oportunidades para implicarse en comportamientos antisociales (Frias-Armenta et al., 2003), la presencia de eventos estresantes (Gonçalves y Dalbosco Dell'Aglio, 2016) o la falta de control informal de los comportamientos antisociales por parte del vecindario (Elliott et al., 1996). Por consiguiente, es probable que la conflictividad del barrio se relacione con la conducta antisocial debido a la acumulación de factores de riesgo (Rowland et al., 2021).

Volviendo a la importancia de la normalización de determinados comportamientos en el entorno que rodea a los y las adolescentes, es pertinente reflexionar sobre los procesos de aprendizaje que acontecen en estos contextos. Según el estudio de Raine y Venables (1981) en el que analizaron la socialización de escolares de 15 años y el aprendizaje a través del condicionamiento clásico medido a través de la conductancia de la piel, se obtiene que, en las clases sociales altas, los individuos poco socializados tienen peores puntuaciones en condicionamiento clásico, es decir, tienen más dificultades para aprender la asociación entre determinados estímulos y determinadas respuestas sociales habituales en su entorno. Sin embargo, esta relación se invierte en las clases sociales bajas, donde hay una tendencia a que los individuos más antisociales muestren un condicionamiento superior, es decir, han aprendido fácilmente la relación entre determinados estímulos y determinadas respuestas en su entorno. Por lo tanto, los barrios pueden proporcionar experiencias sociales relacionadas con la aparición de conductas poco deseables, como es el caso

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

4.5 El efecto conjunto de las variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales en la participación en conducta antisocial de los y las adolescentes en España

de la violencia (Haynie et al., 2006). Ahora bien, tal y como se ha podido comprobar, en esta tesis doctoral se apoya que los procesos sociales del vecindario se relacionan de manera más directa con el desarrollo de conductas antisociales en adolescentes que los factores económicos (Horney et al., 2012).

4.5 El efecto conjunto de las variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales en la participación en conducta antisocial de los y las adolescentes en España

A pesar de que el objeto de estudio de esta tesis doctoral está centrado en el análisis de uno de los tipos de conductas más clásicamente asociadas al paradigma de tormenta y estrés de la adolescencia, en línea con los enfoques más actuales del desarrollo positivo (Oliva et al., 2010; Search Institute, 1997), en esta tesis se incluyen, además, variables más asociadas a la Psicología positiva que podrían ser importantes en la prevención de la conducta antisocial (tal y como se trata de realizar con la propuesta del programa de intervención que se ha mostrado en la segunda parte de los resultados). La Psicología positiva, impulsada por Martin Seligman a finales de los años 90, se focaliza en el estudio de aquellos aspectos positivos y saludables del funcionamiento psicológico del ser humano (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

De esta forma, al tratar de tener en cuenta la multitud de aspectos negativos que podrían explicar la conducta antisocial en esta etapa evolutiva, así como los aspectos positivos que podrían proteger de la participación en estas conductas, en esta tesis doctoral se han realizado diferentes análisis globales que han tratado de integrar estos diferentes prismas. En concreto, al comparar el efecto conjunto de las variables edad, capacidad adquisitiva familiar, nivel educativo de los progenitores, riqueza percibida, percepción de conducta antisocial, regulación emocional, comprensibilidad, manejabilidad, significatividad, apoyo familiar, apoyo de las amistades, apoyo del profesorado y apoyo de los compañeros y compañeras, en la participación en conductas antisociales, se encuentra que muchas de estas variables son importantes en la varianza explicada de la conducta antisocial. Por orden de mayor a menor relación, las variables regulación emocional, sexo, apoyo del profesorado, percepción de la conducta antisocial por el entorno y apoyo familiar, ambas con la misma capacidad predictiva, son las que muestran un tamaño de efecto apreciable que indica que estas variables son las que mejor predicen la variabilidad de la participación en conducta antisocial. Es importante aclarar que se han analizado por separado cada una de las subescalas del constructo sentido de coherencia porque, solo de este modo, se puede conocer qué aspectos concretos del constructo se relacionan con la participación en conducta antisocial, así como saber en qué grupos concretos (chicos, chicas, 13-14 años, 15-16 años o 17-18 años) hay que incidir en un aspecto u otro para transferir estos datos a la intervención que pretenda disminuir la participación de los y las adolescentes en este tipo de comportamientos.

Como se discutirá con posterioridad, la capacidad predictiva de estas variables demográfi-



cas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales varía en función del grupo diferenciado (chicos, chicas, 13-14, 15-16 y 17-18 años) pero, en todos los modelos de regresión, se pone de manifiesto la importancia para la participación en conducta antisocial de lo que podríamos llamar “los tres predictores estrella”, como son: la percepción de las conductas antisociales por el entorno, la regulación emocional y el apoyo de figuras cercanas y adultas (apoyo familiar y apoyo del profesorado). En primer lugar, respecto a la variable relacionada con la percepción que tiene el entorno respecto a las conductas como antisociales, es importante recordar que dicha percepción puede ser un indicador de la prevalencia con que esos comportamientos suceden a su alrededor (Williams et al., 2002), lo cual no solo tendrá consecuencias sobre su propia percepción de adecuación de los comportamientos (Benuto, 2013), sino que aumentará la probabilidad de incurrir en los mismos por las oportunidades que brinda el entorno (Frías-Armenta et al., 2003), lo que a su vez puede tener como consecuencia la participación en conductas antisociales y la modificación de sus esquemas cognitivos (Segal, 1988), provocando la justificación de estas conductas (Calvete, 2008). En segundo lugar, respecto a la regulación emocional, conviene recordar que son muchas las investigaciones que han buscado la explicación del incremento de la conducta antisocial en la etapa adolescente en la inmadurez del sistema cerebral relacionado con la regulación emocional (Steinberg, 2010). En tercer lugar, el apoyo del profesorado y el apoyo de la familia también son dos variables muy relacionadas con la participación en conducta antisocial. Como afirman Estévez et al. (2005), la familia y la escuela son dos contextos fundamentales en el ajuste psicológico del adolescente. Por tanto, estos tres aspectos de la vida de los chicos y las chicas adolescentes son aspectos clave que no deben olvidarse en la prevención y reducción de la conducta antisocial en esta etapa evolutiva.

A pesar de que en la literatura científica existe acuerdo sobre la importancia de la influencia de los iguales en la participación en conducta antisocial (Deptula y Cohen, 2004; Moffitt, 1993), al analizar el efecto conjunto de las variables incluidas en el modelo de regresión de esta tesis doctoral, el peso de los iguales (tanto de las amistades como de los y las compañeras de clase) pierde fuerza en la predicción de la participación en conducta antisocial. Además, hay que advertir de que en estos modelos globales solo se incluyó como variables predictoras de los contextos de desarrollo aquellas que tenían que ver directamente con los apoyos recibidos en esos contextos. Esto se hizo así porque era la variable más homogénea que se disponía en este estudio para la comparación de los cuatro contextos de desarrollo analizados. Ahora bien, en las comparaciones bivariadas analizadas previamente se encontró que no existía relación entre la participación en conducta antisocial y el apoyo de las amistades, pero sí parece existir cierta relación entre las relaciones de apoyo evaluadas con ítems que hacen referencia a la realización de actividades de manera conjunta, y la conducta antisocial. Estos resultados son interesantes puesto que, desde el punto de vista de la intervención, es más complicado influir sobre el apoyo percibido de un entorno poco controlable, como es el apoyo emocional de los iguales, que instruir a progenitores y profesorado para fomentar el apoyo que pueden proporcionar a los y las adolescentes, así como la relevancia de facilitar el acceso a espacios donde chicos y chicas puedan compartir tiempo y actividades con grupos de iguales supervisados por adultos donde se afiancen comportamientos



socialmente adaptados.

Asimismo, se encuentran resultados interesantes al analizar el efecto mediador de la regulación emocional y la percepción del entorno sobre la relación entre el apoyo familiar y del profesorado, por un lado, y la participación en conducta antisocial, por otro. Estos resultados son llamativos porque demuestran que la relación entre los apoyos analizados y la conducta antisocial no está mediada por las variables psicológicas analizadas (es decir, ni por la regulación emocional ni por la percepción de la conducta antisocial), sino que esos apoyos sociales son importantes en sí mismos. Por lo tanto, esta información es clave para avalar la importancia de promover mejoras en todas estas variables en la prevención de la conducta antisocial en la adolescencia, motivo por el cual, en la última edición del programa de intervención que se ha propuesto en la segunda parte de los resultados, se incluyen sesiones específicas con la familia y con el profesorado.

4.6 Una reflexión sobre los resultados obtenidos teniendo en cuenta las diferencias por sexo

Siguiendo la misma lógica de la presentación de los apartados realizada a lo largo de la discusión, a continuación, se tratará de reflexionar y discutir las diferencias encontradas entre chicos y chicas en cada uno de los objetivos planteados en esta tesis doctoral.

4.6.1 Prevalencias y medias de participación en conducta antisocial

La prevalencia y la media de participación en cada conducta antisocial o en cada categoría de conductas puede variar entre chicos y chicas. Como afirma Gorman-Smith (2003), es probable que existan diferencias en el tipo de conductas antisociales en las que se participe y en los contextos en los que se manifiesten estos comportamientos en función del sexo. De hecho, según los resultados de esta tesis doctoral, aunque no existen diferencias de medias ni de prevalencias en la puntuación global de conducta antisocial ni en las categorías de robo, daño e insumisión, sí se aprecian diferencias en la media y en la prevalencia de la categoría de destrozo: los chicos participan de media en más conductas de destrozo (0.32) que las chicas (0.12). Esta superioridad se mantiene al analizar la prevalencia de destrozo en ambos sexos (20.60% en chicos frente a 9.08% en chicas). Sin embargo, al examinar las discrepancias en función del sexo en cada uno de los comportamientos por separado, no se encuentran diferencias con el tamaño de efecto suficiente en ninguna de las conductas analizadas. Al igual que cuando se analizaron los datos de manera global para chicos y chicas, estos resultados evidencian la importancia del tipo de análisis de datos y de la agrupación de los comportamientos (Vitaro et al. 2006). Además, en este caso se enfatiza la importancia de analizar los datos diferenciando los grupos en función del sexo, puesto que, tratándose de conductas que se definen por no estar aceptadas socialmente, los resultados, como se muestra en esta investigación, pueden variar.



La similitud en las medias y en la prevalencia de todos los comportamientos antisociales y en las categorías de robo, daño e insumisión puede deberse a que, en la sociedad actual y, en particular, en los y las jóvenes, estén disminuyendo los estereotipos de género y, con ello, la diferenciación de roles entre hombres y mujeres. Si bien es cierto que los chicos suelen tener más estereotipos de género que las chicas (Sánchez et al., 2011), en la actualidad, cada vez existe una mayor variabilidad en los roles desempeñados por hombres y por mujeres. En cualquier caso, como se ha comprobado por ejemplo en la investigación de Castillo-Mayén y Montes-Berges (2014), son las mujeres las que suelen desempeñar cada vez más roles de los que tradicionalmente se atribuían a los hombres (como trabajar fuera del hogar), en comparación a los hombres que desempeñen roles que tradicionalmente han sido ejercidos por mujeres (como son las tareas de cuidado). Como afirma Eagly (1987), las diferencias en los comportamientos sociales se deben, por una parte, a la conformidad con los roles de género y, por otra, al aprendizaje de habilidades para poner en marcha determinados comportamientos, así como del aprendizaje de las consecuencias de la participación en esos comportamientos. El hecho de que en la actualidad cada vez más hombres y mujeres participen en comportamientos que estereóticamente se atribuía al otro sexo, fomentará comportamientos sociales más equivalentes entre hombres y mujeres.

Es llamativo que la categoría de comportamientos antisociales en la que se encuentra la diferencia entre chicos y chicas sea en el grupo de conductas relacionadas con el destrozo de objetos, ya que se trata de una de las categorías con comportamientos más visibles para la sociedad. Una posible explicación de los resultados es, de nuevo, la influencia de los estereotipos de género. Como señala Ellemers (2018), los estereotipos de género influyen en el modo en que se percibe a los demás y en el modo en que se percibe a sí mismo, así como en los comportamientos que se entienden como deseables o aceptados. Por lo tanto, es probable que la sociedad no castigue de la misma manera a los chicos y a las chicas ante comportamientos tan visibles como el destrozo de objetos. Como encuentran Castillo-Mayén y Montes-Berges (2014), en la actualidad se mantienen algunos de los estereotipos de género tradicionales como, por ejemplo, ser emocionales y dulces en el caso de las mujeres y ser violentos o insensibles en el caso de los hombres, lo cual puede apoyar la manifestación de conductas de destrozo en el género masculino. Estos estereotipos, por tanto, no solo generan más permisividad social con determinados comportamientos en los chicos, sino que también pueden generar menos malestar individual tras el comportamiento por entenderlos como normales en su rol de género. De hecho, una investigación con una muestra de jóvenes de España, llevada a cabo por Colás y Villaciervos (2007), pone de manifiesto que un alto porcentaje de chicos y chicas reflejan una alta interiorización de estereotipos. Además, según esta investigación, en torno al 62% de chicos y al 65% de chicas considera que la sociedad valora positivamente los comportamientos atrevidos en los chicos y en torno a un 50% de chicos y chicas entienden que los comportamientos prudentes y recatados en las chicas están bien valorados por la sociedad. Según estas autoras, estas percepciones pueden repercutir en los comportamientos de los y las adolescentes al imitar lo que se interpreta como modelo exitoso de comportamiento social.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

4.6 Una reflexión sobre los resultados obtenidos teniendo en cuenta las diferencias por sexo

Teniendo en cuenta esta reflexión, es pertinente preguntarse si los comportamientos “antisociales” son interpretados como más “antisociales” en chicas que en chicos por el tipo de consecuencias sociales que pueden acarrear en función de estos estereotipos. Sin embargo, a pesar de los estereotipos de género de la sociedad, otra investigación con muestra española llevada a cabo por Sánchez et al. (2011), encuentra que los chicos varones jóvenes tienen más estereotipos de género que las chicas, quienes mantienen posiciones más neutras e igualitarias. Por ello, independientemente de los estereotipos sociales, tanto los chicos como las chicas podrían comportarse de manera antisocial debido a la justificación de estos comportamientos y la integración de los mismos en sus esquemas cognitivos. Como afirma Calvete (2008), la justificación de la violencia en adolescentes predice el comportamiento agresivo y delictivo tanto en chicos como en chicas.

4.6.2 Variables socioeconómicas

No se encuentran diferencias entre chicos y chicas en la relación entre las variables socioeconómicas y la participación en conductas antisociales. Estos resultados son coherentes con la investigación de Piotrowska, Stride, Croft et al. (2015), en la que afirman que la relación entre las variables socioeconómicas y la participación en comportamientos antisociales no varía en función del sexo.

En este apartado, es destacable la ausencia de relación entre la riqueza percibida y la participación en conducta antisocial, tanto en chicos como en chicas, por ser contrarios a lo encontrado por Odgers et al. (2015), quienes hallan que los chicos, y no las chicas, con un menor nivel adquisitivo respecto al entorno muestran un mayor nivel de comportamiento antisocial. Estos resultados pueden deberse a que en el estudio de Odgers et al. (2015) se obtienen los datos de riqueza del menor respecto a la del entorno de manera objetiva, mientras que en esta investigación se pregunta por la riqueza desde un punto de vista subjetivo. Para más información sobre la explicación de la ausencia de relación entre las variables socioeconómicas y la participación en conducta antisocial consultar apartado 4.2.

4.6.3 Variables psicológicas

Como se demostró en el capítulo de resultados, la relación entre las variables psicológicas y la participación en conducta antisocial no cambia en función del sexo. Esto podría deberse a que en este estudio no se han diferenciado de manera conjunta las variables sexo y edad. Como afirman algunos autores y autoras (p. ej., Steinberg, 2010), la maduración de los sistemas de autorregulación es una de las explicaciones de la disminución de la conducta antisocial durante la adolescencia, cambios que suelen ocurrir antes en las chicas que en los chicos. Asimismo, durante la adolescencia también se aprecia una divergencia, cada vez mayor, de los volúmenes cerebrales y se pueden encontrar patrones de actividad cerebral diferentes en ambos sexos (Lenrood y Giedd, 2010), por lo que es probable que, independientemente del peso de los estereotipos de género o de la percepción de las conductas antisociales por el entorno, durante la adolescencia exista cierta vulnerabilidad para participar en comportamientos antisociales y esta vulnerabilidad tenga lugar



a edades diferentes en chicos y chicas (Steinberg, 2010). Aun así, como señala Steinberg (2010), los contextos también influyen sobre los comportamientos, puesto que las oportunidades que se brinden y la regulación de los agentes externos también repercutirán sobre el comportamiento de los y las jóvenes. Además, en un estudio reciente se indica que las experiencias de aprendizaje y las oportunidades que se les ofrecen a los chicos y a las chicas debido a la socialización diferencial, también podría ser uno de los motivos por los que el desarrollo cerebral es diferente en ambos sexos (Buyanova y Arsalidou, 2021).

Atendiendo a la importancia de la socialización diferencial, es interesante rescatar los resultados obtenidos entre la percepción de la conducta antisocial por los y las adolescentes y la participación en conductas antisociales. Para comprender la reflexión que se ofrece a continuación, es necesario recordar la idea propuesta en la Figura 28 sobre la relación que puede existir entre la percepción del entorno de los comportamientos antisociales y la interiorización de esas percepciones a nivel individual. Además, es preciso considerar la repercusión de los estereotipos de género en los comportamientos sociales (Eagly, 1987), así como el efecto que puede tener sobre los mismos determinadas características psicológicas, como puede ser la religiosidad (Castillo-Mayén y Montes-Berges, 2014). En este sentido, no es de extrañar que la relación entre la percepción individual de la conducta antisocial y la participación en las mismas sea diferente en función del sexo en la muestra del Polígono Sur evaluada en el estudio de 2017, en contraposición a la ausencia de diferencias en la muestra de referencia. Como se comentó en el capítulo de resultados, entre los problemas sociales detectados en Polígono Sur (Ayuntamiento de Sevilla, 2019; Maetzu et al., s.f.; Moreno et al., 2015; Torres, 2005), se encuentra el tratamiento diferencial muy acentuado por género, lo que conlleva la interiorización de roles muy estereotipados. Por este motivo, es probable que las chicas de Polígono Sur se muestren más preocupadas por comportarse conforme a las normas y los chicos den menos importancia a este aspecto. También existe la posibilidad de que los chicos en Polígono Sur se comporten de manera antisocial a sabiendas de que no son comportamientos adecuados. Sería interesante en futuras investigaciones separar a los chicos y chicas que se comportan en contra de las normas sociales, es decir, quienes realmente se comportan con conciencia antisocial, de los chicos y chicas que emiten determinados comportamientos porque ellos o su entorno no los perciben como comportamientos negativos. También son interesantes los datos que se obtienen en la recogida del 2017 al comparar a los grupos del mismo sexo en la muestra de referencia y en la del Polígono Sur. Mientras que la correlación entre la percepción de la conducta antisocial y la participación en conductas antisociales es similar entre los grupos de chicas, esta relación es significativa y de menor intensidad en el grupo de chicos de Polígono Sur respecto al grupo de chicos de la muestra de referencia. Esto podría indicar que, mientras que los comportamientos antisociales de los chicos de la muestra de referencia se relacionan con una percepción aceptable de los comportamientos y, por tanto, el porcentaje de chicos que se comporta de manera estrictamente antisocial es menor, en la muestra de Polígono Sur puede existir una mayor cantidad de chicos que se comportan de manera antisocial.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

4.6.4 Variables contextuales

A pesar de que existen estudios que demuestran que el efecto de las variables contextuales en la conducta antisocial es superior en chicos que en chicas (Burt et al., 2016; Tuvblad et al., 2006), y que algunas investigaciones han encontrado que variables como la calidad de relación con el padre o con la madre se relacionan de manera diferente con los comportamientos externalizantes en función del sexo (Freedman-Doan y Ellis, 2013; Vieno et al., 2009), en esta investigación no se encuentran diferencias en función del sexo en la relación entre conducta antisocial y variables contextuales en ninguno de los cruces analizados. Parece de nuevo plausible que el hecho de analizar a los chicos y chicas sin diferenciar los grupos de edad de manera simultánea haya podido enmascarar los cambios en la relación entre variables en las distintas edades en función del sexo. Como demostró Sumter et al. (2009), las chicas suelen revelar una mayor resistencia ante la presión social de los iguales, sin embargo, en este estudio se aclara que esta resistencia aumenta con la edad y que suele producirse evolutivamente antes en las chicas (Sumter et al., 2009).

4.6.5 El efecto conjunto de las variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales

Como se puede apreciar al comparar el efecto de las variables incluidas en el modelo de regresión en ambos sexos, se encuentra que el modelo explica más el comportamiento de las chicas que de los chicos. A pesar de que la regulación emocional parece explicar mucho más el comportamiento de los chicos, los efectos de interacción demuestran que esta variable, en el caso de las chicas, modera la relación entre la percepción del entorno y el comportamiento antisocial. De esta manera, en las chicas con poca regulación emocional, la percepción del entorno se relaciona menos con la conducta antisocial que en las chicas con mayor regulación emocional. Estos resultados ponen de manifiesto que las chicas que tienen las herramientas suficientes a nivel de control emocional, es más probable que pongan en marcha estrategias para comportarse conforme a las normas del entorno, mientras que las chicas con escasa regulación emocional, la relación entre la percepción del entorno y la participación en conductas antisociales es menor, puesto que se entiende que no tienen las herramientas necesarias para controlar su comportamiento. En el caso de los chicos, no se observa este efecto de interacción de las variables e, independientemente de su puntuación en regulación emocional, la percepción que tiene el entorno sobre las conductas antisociales tiene un efecto explicativo de la participación en las mismas. Este hecho puede estar relacionado con los resultados de Sumter et al. (2009), quienes demuestran que las chicas soportan mejor la presión social que los chicos. Asimismo, estos resultados son también coherentes con los datos aportados por otras investigaciones que señalan el mayor efecto que las variables contextuales tienen sobre el sexo masculino en comparación con el femenino (Burt et al., 2016; Tuvblad et al., 2006).

El apoyo familiar y el apoyo del profesorado son otras de las variables que tienen efecto sobre la participación en comportamientos antisociales en ambos sexos. Aunque en el caso de las chicas el apoyo familiar y el apoyo del profesorado tiene una capacidad predictiva muy similar, en



el caso de los chicos adquiere mayor importancia el apoyo del profesorado en comparación con las chicas. Este hecho puede ser debido diferentes razones, como por ejemplo el mayor tiempo que pasan las chicas en casa (Kroneman et al., 2004), o la alta importancia que ha demostrado que tienen los familiares en la delincuencia de las chicas y al peso de las variables de otros contextos, como el comportamiento problemático en el centro escolar, en el caso de los chicos (Van der Put et al., 2011).

Un dato llamativo al analizar los resultados de los modelos de regresión en los distintos grupos de edad es el aumento de la capacidad predictiva de la variable sexo en la participación en conducta antisocial en el grupo de 15-16 años respecto al de 13-14 y en el grupo de 17-18 años respecto al de 15-16. Este aumento de la relación entre el sexo y la participación en conductas antisociales puede deberse al aumento de los estereotipos de género con la edad. Aunque algunas investigaciones no encuentran un incremento de los estereotipos de género con la edad (Mosteiro y Porto, 2017; Sánchez et al., 2011), una investigación reciente muestra que los estereotipos de género aumentan en los chicos durante la adolescencia y tienden a disminuir en las chicas (Villanueva y Grau-Alberola, 2019). Como se ha comentado, y en línea con la mayor afectación del contexto en el género masculino (Burt et al., 2016; Tuvblad et al., 2006), es probable que los chicos consideren o perciban desde su entorno que determinados comportamientos antisociales no están tan castigados como en las chicas, lo cual aumenta la probabilidad de participar en los mismos. Sin embargo, en el caso de las chicas, existe la posibilidad de que, aunque ellas no compartan estos estereotipos, sí perciban que en su entorno son comportamientos más recriminados para ellas que para ellos. Como afirman ese autor y autora, los estereotipos son un indicador de la transmisión cultural del sexismo y, según Eagly (1987), los comportamientos sociales están relacionados con la asunción de estereotipos de género. Pero, además, esta influencia del sexo también puede deberse a que, según Lenroad y Giedd (2010), durante la adolescencia el volumen cerebral entre chicos y chicas es cada vez más divergente. Asimismo, esta autora y este autor también han demostrado diferencias en los patrones de actividad cerebral. En cualquier caso, no hay que olvidar los procesos de plasticidad cerebral y el hecho de que estas diferencias biológicas también pueden deberse a las experiencias de aprendizaje que se promueven en un sexo u otro (Buyanova y Arsalidou, 2021).

Por último, al igual que sucedió al analizar el efecto de mediación de la regulación emocional y la percepción de los comportamientos por el entorno en la relación entre el apoyo familiar y el apoyo del profesorado con la conducta antisocial, no se encuentran diferencias en función del sexo ni se encuentra efecto de mediación de las variables psicológicas. Por consiguiente, los datos apoyan la importancia de promover estas variables, tanto en chicos como en chicas, para tratar así de disminuir su participación en conductas antisociales.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



4.7 Una reflexión sobre los resultados obtenidos teniendo en cuenta las diferencias por edad

Como se comentó en el capítulo de la justificación teórica, uno de los debates candentes en la literatura se relaciona con el aumento, o no, de las conductas antisociales con la edad. Mientras que algunos autores, como Hirschi y Gottfredson (1983), mantienen que no tiene sentido seguir investigando esta relación, ya que la curva de edad del crimen es invariable en distintas condiciones sociales y culturales, existen investigadores e investigadoras que apoyan que esta relación puede variar en función del tipo de delito (Barker et al., 2007; Farrington, 1986; Marvell y Moody, 1991; Steffensmeier et al., 1989). Además, en otros estudios se pone de manifiesto que no existen diferencias en la participación en conductas antisociales a distintas edades (p. ej., García y da Costa Junior, 2008 o Vera et al., 2010). Es por ello por lo que en la presente tesis doctoral se controla la influencia de esta variable de manera transversal en todos los apartados y se analizan todos los resultados en función del grupo de edad. El objetivo de estos análisis no es solo comprobar si varían o no las prevalencias, sino analizar cómo se relacionan las distintas variables con la manifestación de conductas antisociales en cada grupo de edad. Al igual que se ha realizado en el anterior apartado, en este caso, se discutirán las diferencias encontradas entre los tres grupos de edad para cada uno de los objetivos planteados en esta tesis doctoral.

4.7.1 Prevalencias y medias de participación en conducta antisocial

Los resultados de la presente investigación apoyan que la conducta antisocial aumenta entre los 13-14 años y los 15-16 años. Estos datos son coherentes con lo obtenido en otras investigaciones como Bringas et al. (2006), Garairgordobil y Maganto (2016), Molero et al. (2017), Rechea (2008), Sanabria y Uribe (2009) o Serrano et al. (1997). Además, los resultados de esta investigación apoyan lo evidenciado por Bringas et al. (2006) y Sanabria y Uribe (2009) al encontrar que no existen diferencias en la manifestación de conducta antisocial entre el grupo de 15-16 años y el grupo de 17-18 años, lo cual no es apoyado por otros estudios, como los de Rechea (2008) y Serrano et al. (1997). Una posible explicación de esta discrepancia se encuentra al analizar los diferentes grupos de conductas evaluados puesto que, mientras que no se observan diferencias en función de la edad en la categoría de destrozo y de daño, sí se observan diferencias en la categoría de insumisión, con un aumento de la media de conductas en las que se participa y de la prevalencia con el aumento de la edad, así como en la categoría de robo, en la que se aprecia un aumento en las medias y de la prevalencia de participación de los chicos y chicas entre los 13-14 años y los 15-16 años, pero no entre los 15-16 y los 17-18. De nuevo, en el análisis en función de la edad de participación en los distintos comportamientos por separado, se pone de manifiesto la especificidad de cada comportamiento, al no existir discrepancias en función de la edad en ninguna de las conductas analizadas, excepto en el comportamiento de no pagar por cosas, llegar más tarde al colegio/instituto y llegar más tarde a casa, con un aumento de la participación en los grupos de mayor edad. Estos resultados apoyan lo sostenido por Barker et al. (2007), Farrington (1986), Marvell y Moody (1991) y Steffensmeier et al. (1989), al afirmar que la relación entre la edad y los comportamientos



antisociales pueden variar en función del tipo de delito. Estos resultados, además de ofrecer una posible explicación de las discrepancias encontradas en las distintas investigaciones, ponen de manifiesto la importancia de tomar criterios conjuntos para generalizar y explicar los resultados obtenidos por diferentes investigaciones.

Además, en el estudio de 2017 también se analizó la prevalencia de participación en conducta antisocial en dos muestras culturalmente muy diferentes: la muestra de un contexto de riesgo psicosocial (Polígono Sur) y la muestra de referencia de la capital de Sevilla. En primer lugar, es necesario aclarar que estos análisis se realizaron tomando como referencia el curso y no la edad de los y las adolescentes. Esta decisión estuvo fundada en los argumentos de algunos de los y las profesionales del Comisionado de Polígono Sur, que aclaraban que, en algunas ocasiones, los chicos y chicas de Polígono Sur no sabían responder con certeza el mes o el año de su nacimiento, por lo que podríamos tener problemas para calcular la edad. Este fue el motivo por el que se decidió realizar los análisis con el curso al que pertenecían, a sabiendas de que la cantidad de alumnos y alumnas repetidores es superior que en la muestra de referencia. Como se muestra en el Informe de Indicadores Homologados 2016-2019 (Consejería de Educación y Deporte, 2020) de Polígono Sur, un 93.62% de los chicos y chicas de primaria de Polígono Sur promocionó entre el año 2017-2019. En el caso de la educación secundaria, este porcentaje fue de 65.52%. En comparación, el porcentaje de chicos y chicas que promocionaron en España en esa fecha en la etapa de primaria fue de 97.50% y en secundaria del 90.50% (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021), por lo que, como se puede comprobar, el porcentaje de alumnado repetidor es muy superior en la muestra de Polígono Sur. Además, debido a la experiencia del trabajo con esta población, se conoce que existe un salto cualitativo y cuantitativo entre los chicos y chicas de primaria y los chicos y chicas de secundaria. En esta población es habitual que los chicos y las chicas repitan el último curso de la educación primaria, sin embargo, las diferencias entre el alumnado en función de la edad no son tan llamativas como las discrepancias apreciadas entre los mismos chicos y chicas tras comenzar sus estudios secundarios. En general, se aprecia un distanciamiento de la escuela y un desinterés notable por los estudios, aunque esta información parte de una apreciación subjetiva de la situación, por lo que sería interesante analizarlo científicamente. Como se muestra en el apartado 3.2.1.2 de resultados, existen diferencias en la prevalencia de participación en conducta antisocial entre ambas muestras, con un mayor porcentaje de chicos y chicas de la muestra de referencia que alguna vez ha participado en alguna de las conductas del inventario en 5º de primaria, 2º de ESO y 4º de ESO. Sin embargo, se aprecia que un mayor porcentaje de chicos y chicas de 6º de primaria y 1º de ESO de Polígono Sur ha participado alguna vez en alguna conducta antisocial. Estos resultados son poco esclarecedores puesto que, como se ha comentado, el porcentaje de repetidores en Polígono Sur es muy superior al de la muestra de referencia. Además, hay que tener en cuenta las altas tasas de absentismo escolar en Polígono Sur y las diferencias de los contextos familiares de los chicos y chicas que asisten al centro escolar frente a los que no lo hacen porque sus progenitores no se preocupan o no dan importancia a la asistencia a la escuela de sus hijos e hijas. De hecho, como se comprobó en el análisis de los datos de la recogida realizada en Polígono Sur en

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

4.7 Una reflexión sobre los resultados obtenidos teniendo en cuenta las diferencias por edad

2016, los chicos y chicas que asisten de manera habitual a clase muestran un mayor gusto por la escuela que la muestra autonómica y la nacional con las que se les comparó. Además, según el profesorado, una gran cantidad de población en Polígono Sur está esperando a cumplir los 16 años para dejar de asistir al instituto.

Por otro lado, es pertinente reflexionar sobre el tipo de conductas por las que se pregunta, ya que, como se comentó en páginas anteriores, la cultura y el contexto de referencia influyen en los comportamientos que se perciben como normalizados en un determinado contexto (Benuto, 2013). En este sentido, si les hubiésemos preguntado si alguna vez han participado en alguna conducta que, desde su punto de vista, consideren incorrecta, es probable que los resultados hubiesen sido distintos. En cualquier caso, como se muestra en la Tabla 13, es evidente la importancia de la cultura y la aceptación social por el entorno de las conductas antisociales.

4.7.2 Variables socioeconómicas

No se hallan diferencias en la relación entre las variables socioeconómicas analizadas y la participación en conducta antisocial en ninguno de los grupos de edad analizados. En el apartado 4.2 de esta discusión se analizan los motivos por lo que, en la presente investigación, no se encuentra relación entre la participación en conductas antisociales y ninguna de las variables socioeconómicas en los distintos grupos diferenciados.

4.7.3 Variables psicológicas

Respecto a las variables psicológicas, es importante recordar que solo se encuentran diferencias en la relación entre la comprensibilidad, manejabilidad y significatividad y la participación en conducta antisocial entre el grupo de 13-14 años y el grupo de 17-18 años. En todas estas variables se aprecia una disminución de la intensidad de la relación en el grupo de mayor edad. Una posible explicación de estos resultados podría encontrarse en la posibilidad de que, a edades más tempranas, los y las adolescentes encuentren más discrepancias entre su cultura generacional y la cultura dominante o cultura mayoritaria del mundo adulto del que desean diferenciarse (Buchmann, 2001). Por lo tanto, si efectivamente este es uno de los motivos por el que los y las adolescentes participan en conductas antisociales, tiene sentido que, en los grupos de mayor edad, en los que los y las adolescentes van afinando la cultura por la que se decantan y están más cercanos a la cultura dominante, la participación en conductas antisociales se deba menos a una incomprensión del entorno, a su capacidad para hacer frente a los retos o al compromiso para enfrentarse a ellos. Por el contrario, la participación en los grupos de mayor edad en conductas antisociales puede estar más relacionada con la participación en las mismas con intencionalidad y no por falta de la comprensibilidad, manejabilidad y significatividad ante los retos de la vida.



Aunque el resto de variables psicológicas analizadas parecen relacionarse del mismo modo con la participación en conducta antisocial en todos los grupos de edad analizados (13-14, 15-16 y 17-18 años), a continuación se analizan los datos de la recogida de 2017 en la que se profundizó en la relación entre la participación en conductas antisociales y la percepción individual de esos comportamientos, que, como se comentó en las páginas anteriores, se entiende que está relacionado con la percepción de las conductas antisociales por parte del entorno. Esta relación se analizó en dos muestras con características muy diferentes: una muestra de una población de riesgo (Polígono Sur) y la muestra de referencia de la capital de Sevilla.

Como se explicó previamente, las creencias, ya sean comunes o personales pueden influir en los comportamientos (Underwood, 2009). Por lo tanto, la cultura y el contexto de referencia pueden repercutir en los comportamientos que se reproducen y se entienden como normales (Benuto, 2013). En este sentido, las minorías culturales pueden estar inmersas en un conflicto al tener que decidir si seguir las normas de su entorno más cercano o seguir las normas de otros contextos importantes para el desarrollo social, como es el caso del contexto escolar. Como se muestra en el estudio de Lynn y Cheng (2016), la prevalencia de conductas problemáticas puede variar en función de la etnia, lo cual pone de manifiesto la importancia de la cultura de cada grupo analizado. Se podría afirmar que no se trata, por tanto, de pertenecer a un grupo minoritario, sino de los valores y normas del grupo, así como las diferencias existentes con los valores y normas de la cultura dominante. Al hilo de estas reflexiones, se pueden comprender los resultados encontrados al comparar la correlación entre la participación en conductas antisociales y su percepción como tales en los distintos cursos analizados en la investigación de 2017. Mientras que en 5º y 6º de primaria de la muestra de referencia la correlación entre las variables es algo superior que la de los cursos equivalentes de la población de Polígono Sur, en 3º de ESO la diferencia es bastante llamativa, con una correlación en Polígono Sur de $-.185$ y en la muestra de referencia de $-.760$. Sin embargo, en 4º de ESO son los chicos y chicas de Polígono Sur los que muestran una mayor relación entre las variables. Estas diferencias se podían explicar al considerar los mensajes contradictorios que pueden estar recibiendo los chicos y chicas de Polígono Sur. Es probable que en su hogar y su entorno inmediato se defiendan, o no se censuren, determinadas conductas que, con bastante probabilidad, no están permitidas en el contexto escolar. Por lo tanto, puede haber más controversias entre las conductas manifestadas y la percepción de las mismas. En contraposición, existe la posibilidad de que los chicos y chicas de la muestra de referencia reciban unos mensajes relativamente parejos en su entorno familiar y su entorno escolar. Además, a todo ello hay que sumarle que los chicos y chicas suelen tener valores más coincidentes con los de sus progenitores que con otros contextos (Friedman, 1999), por lo que podrían tener sentido esas fluctuaciones durante la adolescencia en la relación entre la percepción de los comportamientos y la participación en los mismos por parte de los chicos y chicas de Polígono Sur. En cualquier caso, estas hipótesis habría que analizarlas con detenimiento diferenciando la percepción de las conductas antisociales por parte de los distintos contextos sociales.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



4.7.4 Variables contextuales

Al analizar las diferencias en la relación entre las variables contextuales y la participación en conductas antisociales se observa que las variables del contexto familiar son en las que se encuentran más diferencias en función del grupo de edad. En general, la tendencia es a disminuir su intensidad en los grupos de mayor edad. En concreto, estas diferencias se encuentran en las variables apoyo y comunicación familiar, en la comunicación y el conocimiento tanto materno como paterno y en la revelación a la figura paterna. Sin embargo, no se encuentran diferencias con la edad en la relación de la conducta antisocial con satisfacción familiar, afecto paterno y materno, ni en la relación entre los progenitores. Es probable que estas diferencias en la relación entre la conducta antisocial y las distintas variables del ámbito familiar en función de la edad se deba, por una parte, al papel primordial que juega la familia en la vida de los hijos e hijas, independientemente de su edad, y, por otra, a las disputas por las demandas y concesiones de autonomía característica en esta etapa del desarrollo (Gatzke-kopp et al., 2013). Además, como se ha puesto de manifiesto en otros puntos de esta discusión, es probable que si se hubiese analizado las diferencias por edad en chicas y chicos por separado las conclusiones hubiesen sido distintas. De hecho, existen estudios que demuestran la importancia del sexo del hijo o hija y de los progenitores, así como de la definición de conducta adoptada en el análisis de relación entre la conducta antisocial y las variables familiares (Freedman-Doan y Ellis, 2013).

Otra de las figuras con mayor valor durante la etapa adolescente es la de los iguales (Dmitrieva, 2013; Gatzke-koop et al., 2013; Hoge et al., 2012). Sin embargo, a pesar de que durante la etapa adolescente los chicos y chicas solicitan más autonomía y los progenitores van concediéndola (Le Blanc, 2005), conllevando un aumento del tiempo que pasan con las amistades y la importancia que otorgan al apoyo de las mismas (Crosby et al., 2009; Dmitrieva, 2013), en esta investigación no se encuentra un aumento de la relación entre las variables relacionadas con las amistades y la participación en conducta antisocial. Es probable que este hecho se deba a la influencia de otros factores, como el aumento en la resistencia a la presión de las amistades con la edad (Steinberg y Monahan, 2007; Sumter et al., 2009), por lo que es probable que el aumento de la importancia de estas figuras y el tiempo que se pasa sin supervisión se compense con el aumento evolutivo de la resistencia a los mismos.

Como se demostró en el capítulo de resultados, no se encuentran diferencias en la relación entre la conducta antisocial y las variables referidas a los compañeros y compañeras del contexto escolar, por lo que las conclusiones obtenidas en relación con el grupo de amistades serían extensibles a estas figuras. Por el contrario, sí se aprecian discrepancias en las variables del profesorado entre el grupo de 17 y 18 años y el grupo de 13 y 14 años, con una mayor fuerza de la relación con la conducta antisocial en el grupo de menor edad. Estos resultados indican que la relación de la participación en conducta antisocial con el apoyo y la satisfacción con el profesorado es más intensa en los grupos de menor edad. Estas conclusiones son coherentes con las obtenidas por Ma et al. (2002), quienes encuentran que la influencia del profesorado sobre el comportamiento



social de su alumnado se reduce a medida que los y las adolescentes crecen. Sin embargo, como se discutirá en el siguiente apartado, la figura del profesor o profesora está más relacionada con la conducta antisocial a los 15-16 años que a los 17-18, edad en la que de nuevo vuelve a ser relevante el apoyo de la familia. Es probable que la relación entre las variables del apoyo y satisfacción con el profesorado y la conducta antisocial sea más importante a los 13-14 y a los 15-16 años, debido a que forman parte de un contexto diferente al de la familia del que los y las adolescentes quieren ir alejándose para ganar autonomía.

Por otro lado, no se encuentran diferencias con la edad en la relación entre las variables del vecindario analizadas (satisfacción, apoyo y conflictividad) y la participación en conducta antisocial. Solo se encuentran discrepancias en la relación de la participación en conducta antisocial y la variable conflictividad del barrio entre los 15-16 años y los 17-18, con una mayor intensidad en el grupo de menor edad (15-16). Por lo tanto, puede afirmarse que la conflictividad del vecindario afecta más al grupo de 15-16 años, seguido por el grupo de 13-14 años y pierde intensidad en el grupo de 17-18 años. Estos resultados pueden explicarse por la importancia del traspaso de los controles externos a los internos durante la etapa adolescente (Le Blanc, 2005; Loeber y Farrington, 2012). Es probable que el grupo de 13-14 años esté más supervisado por la familia que el grupo de 15-16, que ya ha podido conseguir mayor autonomía, aunque con menos destreza en el control interno de su comportamiento que el grupo de 17-18 años. Si a estas reflexiones se suman el aumento de la oportunidad para cometer delitos (Frías-Armenta et al., 2003) o la promoción del uso de la violencia para solventar conflictos (Arce et al., 2010), tiene sentido que en este grupo sea en el que más relación exista entre la conflictividad del vecindario y la participación en conductas antisociales.

4.7.5 El efecto conjunto de las variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales

En este sentido, son interesantes los datos obtenidos al comparar el efecto de las variables sexo, capacidad adquisitiva familiar, nivel educativo de los progenitores, riqueza percibida, percepción de conducta antisocial, regulación emocional, comprensibilidad, manejabilidad, significatividad, apoyo familiar, apoyo de las amistades, apoyo de los compañeros y compañeras, apoyo del profesorado y apoyo del vecindario (en el grupo de 15-16 y 17-18 años) controlando el efecto moderador de la edad. Realizando el modelo global de manera paralela en los tres grupos de edad se obtiene que, de los tres modelos, el que tiene una mayor capacidad predictiva es el del grupo de 13-14 años, seguido del grupo de 15-16 años y, con una menor capacidad predictiva, el modelo del grupo de 17-18 años. Según esta información, la relación conjunta de las variables anteriormente comentadas tiene un mayor peso en la explicación de la participación en conducta antisocial en los chicos y chicas de menor edad. Estos resultados pueden deberse a que, con la edad, los chicos y chicas aprendan a justificar cognitivamente los comportamientos antisociales instaurados durante etapas anteriores (Calvete, 2008), por lo que cada vez se afianzarían más estas conductas, independientemente de los factores que pudieron ser importantes en sus inicios.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

4.7 Una reflexión sobre los resultados obtenidos teniendo en cuenta las diferencias por edad

De todas las variables incluidas en los modelos de los tres grupos de edad, tanto el sexo (ya comentada en el apartado anterior), como la percepción por el entorno, la regulación emocional y el apoyo de figuras adultas relevantes (familia y/o profesorado) son variables que explican la participación en la conducta antisocial. En cuanto a la percepción que tiene el chico o la chica sobre el modo en que su entorno valora los comportamientos, se obtiene que esta variable tiene una mayor capacidad predictiva en el grupo de 15-16 años, edad en la que solo el apoyo del profesorado se relaciona con la participación en conductas antisociales. Por otro lado, la relación entre la percepción del entorno y la participación en conductas antisociales es muy similar en el grupo de 13-14 y en el de 17-18, grupos de edad en los que la variable apoyo familiar se relaciona con la participación en conducta antisocial. Además, en el grupo de 13-14 años también es relevante el apoyo del profesorado. Fruto de lo anterior, y teniendo en cuenta que, como afirma Friedman (1999), los valores de los y las jóvenes suelen coincidir con los de los progenitores, es probable que durante la adolescencia haya un intento de alejamiento de los valores familiares por los conflictos generados por la búsqueda de autonomía característicos de esta etapa (Gatzke-kopp et al., 2013) y sea, por tanto, durante esa etapa intermedia (en torno a los 14-15 años) en la que los y las adolescentes tomen como referencia lo defendido en el centro escolar por el profesorado. Además, la percepción de las conductas como antisociales por parte del entorno en el grupo de 13-14 años afecta más a su participación en conducta antisocial en aquellos chicos y chicas con mayor apoyo familiar, que en los chicos y chicas con bajos niveles de apoyo parental, lo cual puede ser otra evidencia de que a los 13-14 años hayan partido de los valores de su familia para responder a la pregunta sobre la percepción del entorno. Una mejora para futuras investigaciones sería preguntar por la percepción de cada entorno y por la percepción de la sociedad en general, para evitar que la evocación de un entorno u otro al responder la pregunta de percepción distorsione las respuestas.

Respecto a la regulación emocional, y como se ha comentado en reiteradas ocasiones, uno de los hitos fundamentales en la adolescencia es el traspaso del control externo al control interno (Le Blanc, 2005; Loeber y Farrington, 2012), por lo que tiene sentido que la capacidad predictiva de la regulación emocional aumente en los grupos de mayor edad. Dado que se trata de una cesión de autonomía gradual, es probable que los chicos y chicas de 13 años aun tengan parte del control externo en los progenitores y el profesorado, disminuyendo paulatinamente durante esta etapa del desarrollo y se llegue a un mayor nivel de control interno a los 17-18 años. Además, y analizando los efectos de interacción con la subescala de significatividad, en el grupo de 13-14 años se encuentra que aquellos chicos y chicas que sienten que la vida merece la pena, la regulación emocional está más relacionada con la participación en conductas antisocial, por lo que se entiende que aquellos chicos y chicas que sienten que la vida merece la pena tratarán de controlar su comportamiento y evitar participar en conductas antisociales. Sin embargo, en aquellos y aquellas que no dan un significado especial a sus vidas no existe relación entre la regulación emocional y la participación en conducta antisocial, por lo que es probable que en estos chicos y chicas el hecho de comportarse de manera antisocial no sea fruto de una ausencia de regulación de sus emociones, sino que participan en estas conductas

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

porque no valoren que el esfuerzo por controlarlo merezca la pena. En este sentido, es interesante reflexionar sobre la incoherencia de valores que estos chicos y chicas pueden estar recibiendo entre dos entornos cercanos, como podría ser una cultura familiar, que no valore negativamente determinados comportamientos antisociales, y un entorno escolar que los castigue de forma explícita; lo que podría estar explicando que los chicos y chicas de 13-14 años se comporten de esta forma.

Otra apreciación importante a tener en cuenta es que la muestra utilizada en esta tesis doctoral es representativa de los chicos y chicas adolescentes escolarizados. En este sentido, se podría afirmar que la muestra analizada representa a la población española desde los 13 hasta los 16 años, sin embargo, en el caso de los chicos y chicas de 17-18 años, la muestra solo representa a los que continúan con su formación, por lo que es probable que los datos cambien al analizar los resultados con una población representativa de este grupo de edad.

Por último, en el análisis de la mediación de la percepción del entorno y la regulación emocional en los distintos grupos de edad, se vuelve a comprobar que estas variables no median la influencia del apoyo familiar y del apoyo del profesorado sobre la participación en conducta antisocial. Por lo tanto, estos resultados tienen importancia para la transferencia del conocimiento y se retomarán en la propuesta de intervención que se realiza en la segunda parte de los resultados. En concreto, estos datos abalan la necesidad de promover la regulación emocional, así como el apoyo familiar y del profesorado, en todos los grupos de edad.

4.8 La integración de los resultados de la investigación en la propuesta de intervención

Como se ha podido comprobar en el apartado 3.2.3 de los resultados, el programa de intervención que se propone no tiene como objetivo en sí mismo la disminución de la conducta antisocial, sino que tiene una pretensión más amplia, como es la promoción del desarrollo socioemocional y la adherencia al contexto escolar de los y las adolescentes pertenecientes a la barriada del Polígono Sur (Sevilla). Este cambio de enfoque, de la prevención de lo negativo a la promoción de lo positivo, sienta sus bases en diferentes modelos teóricos. Por ejemplo, según el modelo salutogénico de Antonovsky (1987), autor de la escala del sentido de coherencia utilizada en esta investigación, a lo largo del ciclo vital las personas transitarán por diferentes situaciones. En concreto, el autor asemeja la vida con el recorrido que haría la persona entre las dos orillas de un río, encontrando a veces lugares del río con aguas calmadas, que representaría en esta metáfora los momentos de mayor potencialidad positiva de los seres humanos, pero también transitará por lugares del río con aguas más turbulentas y más cercanas a la cascada de agua, que viene a representar la situación de mayor riesgo. Según explica este autor, para conseguir un tránsito óptimo a lo largo de este río de la vida es imprescindible identificar los recursos que necesitaría la persona para lograr salir de las partes más peligrosas del río. Por lo

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

tanto, durante la adolescencia, tradicionalmente tachada como una etapa de tormenta y estrés (Hall, 1904), no solo se tienen que evitar comportamientos de riesgo como son las conductas antisociales, sino que se debe alcanzar la adquisición de competencias y recursos que permitan un desarrollo exitoso y saludable (Benson et al., 2006; Scales y Leffert, 1999). Haciendo alusión a otros enfoques teóricos relacionados con lo anterior, sería interesante igualmente tener presente el concepto de cascada de desarrollo, que insiste en el importante efecto que una fortaleza o problema puede tener sobre otro aspecto del crecimiento y este, a su vez, sobre otros (Masten et al., 2008). En este sentido, la intervención debería enfocarse en frenar cascadas negativas y potenciar los factores positivos, ya que esto es lo que llevaría a mejorar los resultados de las intervenciones (Masten et al., 2015). Además, existen datos que ponen de manifiesto que la mejora de las competencias promueve la adaptación, la salud y previene los problemas de comportamiento, incluidos las conductas antisociales (Beelmann y Lösel, 2006; Masten et al., 2015).

Teniendo en cuenta las necesidades detectadas en la población destinataria, entre las que se encuentran la prevalencia de comportamientos antisociales, la existencia de modelos delictivos o las altas tasas de absentismo, se propone un programa de intervención basado en el proceso de mentorización de los y las escolares del Polígono Sur por parte de alumnos y alumnas de la Facultad de Psicología. Este programa se pone en marcha en el contexto escolar porque, según Elliott et al. (1998), la escuela es un ambiente social crítico para prevenir la violencia. Según estos autores y esta autora, el contexto escolar es un entorno compartido por chicos y chicas con distintas historias personales donde tienen la oportunidad de desarrollar sus competencias y habilidades, lograr recompensas académicas, conseguir la aceptación de los iguales y ganar estatus social. Asimismo, en la escuela se puede identificar de manera temprana a los chicos y chicas en riesgo de comportamientos violentos y la detección, en estos casos, aumenta la posibilidad de que las intervenciones sean eficaces. Además, como se ha podido comprobar en los resultados de esta tesis doctoral, el modelo de regresión con mayor capacidad predictiva es el de los y las adolescentes de 13-14 años, el grupo de menor edad analizado en esta tesis, lo que induce a justificar que la intervención se realice al inicio de la adolescencia.

El programa incluye diferentes elementos fundamentales que, implementados de manera coordinada, se prevé que harán disminuir los comportamientos de riesgo, incluidas las conductas antisociales. En concreto, el programa tiene cuatro frentes fundamentales: las sesiones grupales con los y las menores del Polígono Sur, las sesiones de mentoría de estos y estas con el alumnado de la facultad de Psicología, las sesiones con la familia y la sesión con el profesorado. A continuación, se comentan e integran los objetivos del programa con los resultados del apartado de investigación expuestos en la primera parte de los resultados. Se considerarán las variables que en el capítulo de resultados han mostrado relación con la participación en conducta antisocial y se hará especial énfasis en las variables que, en los modelos de regresión de los distintos grupos, diferenciados en función del sexo y de la edad, han mostrado una capacidad predictiva significativa, como son el sexo, la percepción de las conductas como antisociales por parte del entorno, la regulación emocional, la significatividad, el apoyo familiar y el apoyo del profesorado. Ahora bien,



los análisis de datos bivariados realizados previamente a los análisis predictivos también apuntan la importancia de otras variables (como, por ejemplo, el sentido de unidad), que también deberían ser tenidas en cuenta en el programa. Hay que recordar que esos análisis predictivos, como por ejemplo los modelos de regresión, lo que vienen a indicar es qué variables de las incluidas en el modelo son las que mejor predicen la variabilidad de la variable dependiente, en este caso, la conducta antisocial; pero las variables que en esos modelos no salen significativas no significa que no se relacionen con dicha variable dependiente, sino que simplemente tienen menor capacidad predictiva en comparación con las otras variables consideradas. Por tanto, a continuación, se va a realizar un repaso de cuáles han sido las variables importantes por su relación con la conducta antisocial y el modo en que estas variables se han ido integrando en el programa de intervención, realizando este análisis en dos partes: por un lado, las variables psicológicas y, por otro, las variables contextuales.

En primer lugar, respecto a las variables psicológicas, los resultados de la investigación muestran que la percepción del entorno, la regulación emocional, el sentido de coherencia, así como todos sus componentes (comprensibilidad, manejabilidad y significatividad), y el sentido de unidad, correlacionan con la participación en conductas antisociales. De todas estas variables, son la percepción del entorno, la regulación emocional y la significatividad, las que mejor predicen la variabilidad de la participación en conductas antisociales.

Pues bien, respecto a la percepción de las conductas antisociales como tales por parte del entorno, este programa se marca como objetivo la provisión de una nueva figura de apoyo que pueda funcionar como modelo conductual, como es la figura del mentor o mentora. Además, uno de los objetivos del programa de intervención es promover estrategias de gestión emocional, como la identificación del origen de los malestares psicosomáticos, íntimamente relacionadas con la promoción de estrategias de regulación emocional. Esta variable psicológica es, de hecho, una de las variables que más se ha relacionado en la literatura con la participación en conductas antisociales, por ser uno de los factores explicativos de la misma (Loeber et al., 2012). Por tanto, si la intervención es efectiva, con el programa se dotará de estrategias de regulación emocional y resolución de conflictos en su grupo clase, guiado por los y las mentoras, lo que puede producir cambios en los esquemas de pensamiento que, según Segal (1988), guían las percepciones y valoraciones posteriores. Asimismo, a largo plazo, puede contribuir a disminuir la frecuencia con la que los chicos y chicas consideren que estos comportamientos son reproducidos en su entorno escolar y evitar así la normalización de esas conductas (Benuto, 2013; Williams et al., 2002).

Como se comentó en el apartado 3.2.3 del capítulo de resultados, el programa parte de una perspectiva *comunicativa crítica*, es decir, cuidando que no exista un choque cultural entre los mentores y mentoras y los chicos y chicas mentorizados. En este sentido, los conocimientos se construirán desde la intersubjetividad y reflexión conjunta sin sobrepasar los límites que los chicos o las chicas puedan establecer (Gómez et al., 2006). De esta manera, se promoverá el desarro-



llo de actitudes y valores, como es el espíritu crítico, para que sean ellos y ellas los que cuestionen e integren la información recibida. Este proceso contribuirá asimismo a promover el sentido de coherencia (Antonovsky, 1987) en los y las adolescentes del Polígono Sur. Es decir, a partir de las actividades grupales e individuales con cada mentor o mentora, se tratará de que los y las menores vayan comprendiendo que las demandas del entorno están estructuradas, son predecibles y se pueden explicar (comprensibilidad); que ellos y ellas tienen recursos para hacerles frente (manejabilidad), y que merece la pena el esfuerzo y el compromiso para enfrentarlas (significatividad). Además, dado que la interacción entre significatividad y la regulación emocional es una de las variables con alta capacidad predictiva en el modelo de regresión a los 13-14 años, se tratará de trabajar la significatividad de manera que los chicos y chicas se convenzan de que sus esfuerzos para autorregularse merecerán la pena. En este sentido, este programa brinda la oportunidad de aplicar y trabajar de manera personalizada todos aquellos temas que se traten en las sesiones grupales. De esta forma, podrán trabajar con su mentor o mentora la aplicabilidad en su vida cotidiana de estos contenidos y preguntar todas las dudas que puedan tener. De esta manera, es probable que el trabajo con esta figura de apoyo y la promoción de nuevos valores desde la metodología comunicativa crítica conlleven un aumento del sentimiento de comunidad y de conexión o un mayor sentido de unidad (Samdal et al., 2017).

En segundo lugar, respecto a las variables contextuales, se encuentra que el tipo de amistades, es decir, las amistades con conductas asociadas a un desarrollo positivo y las amistades con conductas de riesgo, así como la relación de conflicto con las amistades, se relacionan con la participación en conductas antisociales. Como se ha puesto de manifiesto en la literatura, los iguales pueden funcionar como modelos de comportamiento antisocial (Moffitt, 1993) e influir en la manifestación de conductas antisociales (Deptula y Cohen, 2004). En este sentido, el programa de intervención que se presenta tiene como objetivo dotar de una figura de apoyo que sirva como modelo de otros comportamientos relacionados con la ausencia de conductas de riesgo y la promoción de conductas de protección. Asimismo, el programa tiene como meta enseñar estrategias de resolución de conflictos, de modo que obtengan las habilidades sociales necesarias para solventar de manera positiva los conflictos con las amistades. Según Brewer et al. (2022), el apoyo a los conflictos puede estar relacionado con la selección de amigos y amigas antisociales que, como se ha comentado con anterioridad, pueden funcionar como modelos (Moffitt, 1993).

Respecto a las variables familiares, se encuentra que todas las variables analizadas, exceptuando la revelación materna, se relacionan con la participación en conducta antisocial. Estos resultados son coherentes con lo afirmado por Derzon (2010), al indicar que la mayoría de las variables familiares que hacen referencia a la calidad de la relación entre sus miembros se relacionan con la participación en conducta antisocial. Además, en el análisis de regresión se encuentra que la variable apoyo familiar muestra un efecto significativo en todos los modelos de regresión analizados, exceptuando el de los 15-16 años. Por todo lo anterior, el programa de intervención propone aumentar la participación de la familia en la escuela para transmitir la importancia de

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

la familia en el desarrollo positivo de los chicos y chicas. Además, y desde un análisis mesosistémico, esto se hace con el objetivo de afianzar la relación de la familia con el grupo de personas que realizamos la intervención, lo que permitirá que la familia vaya jugando un papel cada vez más protagonista en las implementaciones que se sigan realizando con sus hijos e hijas en los siguientes cursos. Como se especificó en el apartado 3.2, uno de los pilares de la intervención es la promoción de apoyo en las personas significativas para los y las adolescentes, como es el caso del apoyo familiar, el apoyo del profesorado y la nueva figura adulta de apoyo (mentor o mentora). Según Burt y Masten (2009), promover un desarrollo positivo mejorando las competencias y los vínculos con personas prosociales puede ayudar a reducir los comportamientos problemáticos. En el mismo sentido, en esta investigación se encuentra que el apoyo del profesorado y el apoyo familiar son dos de las variables con mayor capacidad predictiva en la explicación de la participación en conductas antisociales.

Como se ha comentado con anterioridad, en esta propuesta se trabaja para mejorar el apoyo del profesorado, pero también se persigue, de manera transversal, mejorar el apoyo de los compañeros y compañeras, otra de las variables relacionadas con la participación en conductas antisociales. Como afirman Lösel y Farrington (2012), el clima de clase es uno de los factores protectores de los comportamientos violentos. En el programa propuesto, se trabaja para enseñar estrategias de resolución de conflictos que ayudarán a mantener unas relaciones menos conflictivas con el grupo de clase, así como el fomento de la búsqueda de ayuda ante problemas personales, lo que conllevaría una mayor percepción de apoyo por parte de los compañeros y compañeras.

En cuanto a las variables relacionadas con el vecindario, consideramos que, si el programa funciona, los chicos y chicas participantes podrían funcionar como modelos para otros jóvenes del entorno. Además, son ellos y ellas los que formarán parte de la sociedad adulta en el futuro y, si se consiguen los objetivos del programa, los comportamientos que se entienden como normales en su contexto sociocultural pueden modificarse y reducir así la probabilidad de que las siguientes generaciones participen en conductas antisociales (Benuto, 2013), lo que repercutiría en disminuir la conflictividad del vecindario y aumentar la satisfacción con el mismo.

Por último, en el programa de intervención se trabaja para motivar el aprendizaje, disminuir el absentismo escolar y reflexionar sobre las perspectivas de futuro. Además, estos objetivos se trabajan transversalmente con un enfoque de género, ya que una de las realidades del barrio es la baja formación profesional de su población, especialmente en el caso de las mujeres. Estos objetivos están íntimamente relacionados con la importancia que la variable sexo ha demostrado a lo largo de todos los análisis de datos realizados en esta investigación. En este sentido, desde el programa se incluye la perspectiva de género, especialmente en lo que tiene que ver con la promoción de la formación como estrategia de futuro, tratando de trasladar a los y las adolescentes la idea de no conformarse con los roles de género asignados por su entorno, constatando, además, que

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



existen modelos comportamentales (los mentores y mentoras) que les ofrecen nuevas perspectivas de futuro y son ejemplo de las consecuencias positivas de no seguir los roles estereotipados por género. Como afirmaba Eagly (1987), las diferencias de roles en función del género producen diferencias en comportamientos sociales por el aprendizaje de las habilidades estereotipadas y las consecuencias de las mismas. Según la teoría del rol social de esta autora, las diferencias en los comportamientos sociales en hombres y mujeres disminuirán cuando se eliminen las diferencias laborales entre sexos, lo cual tendrá como consecuencia una modificación en los comportamientos estereotipados y un cambio en las habilidades y creencias relacionadas con el sexo. Por este motivo, uno de los contenidos del programa es la realización de salidas extraescolares para visitar entornos profesionales poco habituales en su contexto inmediato, haciendo especial hincapié en la presencia de mujeres en los mismos.

Como se comprobó en el apartado 3.2.4 de resultados, el número de centros educativos donde se implementa el programa cada vez es mayor y, en la actualidad, tenemos la confirmación de dos nuevos centros educativos para el curso académico 2022-2023. Además, en la presente edición se ha aumentado el periodo de intervención y los centros educativos no han puesto ningún impedimento a esta propuesta. Sin embargo, como se ha podido comprobar, por las circunstancias generadas por la pandemia, el programa no se ha podido implementar de manera fidedigna a su diseño, viéndonos obligadas a adaptar la modalidad del mismo para que los chicos y chicas pudiesen participar sin poner en riesgo su salud. En cualquier caso, en el siguiente apartado se recogen todas las limitaciones de la presente tesis doctoral.

4.9 Las principales limitaciones y fortalezas del estudio

Aunque algunas de las limitaciones de la presente investigación se han ido detallando en la discusión de los distintos resultados, a continuación, se realiza un análisis detallado de las limitaciones identificadas y las consecuencias que las mismas han podido tener sobre los resultados obtenidos. En primer lugar, hay que subrayar que se trata de un estudio de diseño transversal, es decir, no permite sacar conclusiones de causalidad. Por consiguiente, los resultados no pueden llegar a confirmar el sentido de las relaciones analizadas. Por ejemplo, unas de las relaciones más claras que se han obtenido y que la literatura científica apoya es que una mayor regulación emocional llevaría a chicos y chicas a participar menos en conductas antisociales, sin embargo, el diseño transversal de esta investigación no permitiría confirmar la dirección de esta relación. Por ello, sería recomendable contrastar los resultados encontrados en esta tesis doctoral con diseños de investigación longitudinales o longitudinal-secuenciales, si se tiene la intención de monitorizar los cambios a lo largo de las diferentes generaciones. No obstante, el seguimiento longitudinal que se irá haciendo de la muestra de adolescentes implicados en el programa de mentoría permitirá obtener datos sobre estas cuestiones.



En segundo lugar, en esta investigación se utilizan los cuestionarios de autoinforme como medio para obtener la información. El uso de la información provista por los y las adolescentes tiene la ventaja de reducir el coste y el tiempo invertido en la recogida de datos. Sin embargo, este tipo de pruebas tienen el inconveniente de variar en función de la capacidad de introspección y verse afectadas por la deseabilidad social, lo cual es un factor muy importante para tener en cuenta al evaluar conducta antisocial. Ahora bien, siendo los y las adolescentes el objeto de este estudio, haber puesto el foco en sus propias percepciones puede ser incluso entendido como una ventaja (Larsen y Collins, 2009). No obstante, estudios futuros pueden beneficiarse de triangular la información incluyendo datos objetivos, como, por ejemplo, contrastar la percepción de los y las adolescentes con datos referentes a los delitos oficialmente cometidos, así como combinar los autoinformes con el análisis de la información directamente aportada por la familia y el profesorado.

En tercer lugar, teniendo en cuenta la importancia que tiene la situación sociocultural de la muestra de referencia (Benuto, 2013; González et al., 2021), los resultados de esta investigación pueden tener un alcance para su generalización limitado si se piensa en diferentes poblaciones. Teniendo esto en consideración, es cierto que se han obtenido resultados claros y representativos, tanto para chicos como para chicas, así como en los tres grupos de edad (por ejemplo, la regulación emocional, la percepción de las conductas como antisociales por parte del entorno o el apoyo de adultos significativos son variables que se han relacionado de manera consistente en todos los grupos diferenciados por sexo y edad). Sin embargo, sería interesante corroborar estos resultados con otro tipo de poblaciones socioculturalmente diferentes a la utilizada en este trabajo.

En línea con lo anterior, y en relación con los grupos de edad analizados en esta tesis doctoral, también es importante señalar que las características de los chicos y chicas de 17-18 años que forman parte de este estudio pueden ser diferentes a las de la población general de este tramo de edad. Es decir, la muestra de 17-18 años no representaría realmente a la totalidad de jóvenes de esa edad, sino solo a los que continúan dentro del sistema educativo que, previsiblemente, tendrán características diferentes a quienes lo abandonan, y más en este tipo de contextos en riesgo psicosocial.

En cuarto lugar, una de las grandes limitaciones de esta investigación consiste en la ausencia de una medida de evaluación de conducta antisocial que parta del punto de vista del adolescente. Como afirma Moffitt (1993), es interesante tener en consideración la experiencia subjetiva de los y las adolescentes en la formulación de teorías sobre delincuencia. Conforme se hizo referencia en las páginas previas, la investigación de la conducta antisocial desde un punto de vista psicológico debería interesarse en la percepción que tienen los y las adolescentes sobre su comportamiento. Es probable que estemos calificando de antisociales comportamientos que, desde el punto de vista de los y las adolescentes, no supongan un problema. Quizás, si se utilizasen instrumentos que partiesen de su punto de vista, se llegarían a conclusiones más coherentes y consistentes entre distintas



investigaciones y distintas culturas. En definitiva, lo que se debería evaluar es si ellos o ellas han participado en algún comportamiento en contra de las normas sociales, aclarando a qué normas se hacen referencia, puesto que, como se ha argumentado, cada grupo puede tener una subcultura de referencia diferente a la cultura dominante.

En consonancia con lo anterior, hubiese sido interesante distinguir la percepción que tiene el entorno respecto a los comportamientos antisociales, pero diferenciando la percepción de los distintos entornos. Pudiera ocurrir que haya adolescentes que al responder esa pregunta hayan pensado en su familia y adolescentes que tuviesen como referencia el punto de vista de sus profesores o profesoras o, incluso, quienes hayan podido pensar en sus amistades. Por lo tanto, en futuras investigaciones se podría preguntar por cada uno de los contextos relevantes para el o la adolescente y preguntar por la percepción de esas conductas por la sociedad en general. Quizás de esa manera se pueda especificar aún más el concepto de participación en conducta antisocial: por ejemplo, tal vez lo importante no sea evaluar si los y las adolescentes roban o destrozan mobiliario, sino conocer las características de los chicos y las chicas que se comportan en contra de las normas impuestas por el centro escolar, de los iguales o de su familia.

En quinto lugar, es indiscutible que otra de las limitaciones de esta investigación es no haber tenido en cuenta las diferencias de sexo de manera independiente para cada grupo de edad. Es probable que el análisis de los datos teniendo en cuenta este cruce de variables moderadoras pudiera aportar resultados interesantes, especialmente desde el punto de vista de la intervención.

Por último, centrando el análisis de las limitaciones a la segunda parte del capítulo de resultados, es decir, a la propuesta de un programa de intervención dirigido a prevenir la conducta antisocial, es destacable que, hasta el momento, no se ha podido evaluar adecuadamente las diferentes experiencias piloto llevadas a cabo en el programa. La paralización de su puesta en marcha en el curso 2019-2020 y la adaptación que tuvimos que llevar a cabo en el curso 2020-2021 a causa de la pandemia generada por el COVID, ha sido la principal razón que ha llevado a no poder evaluarlo aun completamente.

A pesar de ser conscientes de estas limitaciones, es importante igualmente señalar las fortalezas más relevantes de esta tesis doctoral, que se enmarca en el estudio HBSC de España. Como se explicó en el capítulo correspondiente al método, este es un estudio de relevancia internacional que cuenta con una fuerte base metodológica garantizando, por tanto, la robustez de los resultados encontrados. Por un lado, el muestreo que se realiza posibilita extraer una muestra representativa de la población adolescente española escolarizada desde los 11 hasta los 18 años, aunque en esta tesis doctoral se ha centrado en la muestra de 13 a 18 años. Por otro lado, gracias a la variedad de contenidos que explora el instrumento aplicado en este estudio, es posible obtener una visión bastante completa de los estilos de vida de los chicos y chicas adolescentes, los contextos de desarrollo en los que crecen y se desarrollan, así como de su estado de bienestar físico, psicológico y



social. Esto ha permitido que en esta tesis doctoral se pueda analizar el fenómeno de la conducta antisocial desde el prisma amplio que supone la inclusión de factores demográficos, socioeconómicos, psicológicos y contextuales.

Finalmente, y en relación con los resultados hallados por este trabajo de tesis doctoral, se han conseguido analizar en profundidad, y con sobradas garantías estadísticas, la realidad actual de la conducta antisocial en España, pudiendo además analizar la variabilidad de los datos en función de la categorización de estas conductas. De esta manera, se ha podido comprobar el modo en que, con la misma muestra, se pueden obtener resultados diferentes en función de las decisiones tomadas respecto a la categorización de estas conductas. En este sentido, se apoya lo afirmado por Vitaro et al. (2006), al resaltar la importancia de la agrupación o división de las categorías en los resultados obtenidos.

Además, en esta tesis doctoral se pone especial interés en controlar el efecto moderador de dos variables relevantes en el estudio de la conducta antisocial, como son el sexo y la edad. Como se puede comprobar en el capítulo de resultados, algunas variables son más relevantes o funcionan de modo distinto en función de alguno de los grupos diferenciados.

Por otro lado, esta investigación no solo resalta y evidencia los errores que se pueden cometer en el estudio de la conducta antisocial, sino que hace una propuesta de evaluación coherente con la definición de conducta antisocial. De esta manera, considerar el punto de vista de los y las adolescentes en la evaluación de este tipo de comportamientos, así como el contexto en el que se infringen las normas, podría dar como resultado una mayor coherencia en los datos obtenidos en distintas investigaciones.

Por último, aunque se hayan diferenciado, por un lado, los resultados de investigación y, por otro, la propuesta de intervención, es importante señalar que ambas secciones están interrelacionadas y la propuesta de intervención es fruto de la integración de los resultados de la investigación previa.

4.10 Las principales conclusiones e implicaciones para la intervención e investigación

En este apartado se expondrán los principales resultados obtenidos en esta tesis doctoral, así como sus implicaciones, tanto para la investigación como para la intervención. Como se ha transmitido a lo largo de esta tesis doctoral, la evaluación de la conducta antisocial es uno de los principales impedimentos a los que se enfrentan los investigadores e investigadoras del tema. De hecho, las discrepancias en la evaluación del constructo son uno de los motivos por los que se encuentran resultados contradictorios en distintas investigaciones. Así, en esta tesis doctoral se demuestra que, con la misma muestra, el modo de agrupar los comportamientos puede llevar a variaciones



en algunas conclusiones de la investigación, por lo que es fundamental que los investigadores e investigadoras lleguen a un acuerdo sobre la evaluación de estos comportamientos.

Con el objetivo de realizar una aportación sobre el modo más adecuado de evaluar la participación en conducta antisocial, se analizó la consistencia interna y la carga factorial de los ítems incluidos en la escala de evaluación que se propone. Dado que los resultados apoyan psicométricamente la existencia de una dimensión global, todos los resultados que se comentan a lo largo de la tesis doctoral se basan en esta medida. De esta manera, se evalúa y analiza el número de conductas antisociales en las que los y las adolescentes participan, lo cual puede reflejar la tendencia general a participar en comportamientos antisociales.

En los siguientes párrafos se procede a resumir las conclusiones más importantes, así como sus implicaciones teóricas y prácticas:

- Los y las adolescentes participan, de media, en torno a dos conductas antisociales desde el comienzo del curso académico. En cuanto a la prevalencia, los datos ponen de manifiesto que un 66.63% de los chicos y chicas de la investigación han participado en una conducta antisocial al menos una vez desde el comienzo de curso. Estos datos no varían si se analizan de manera separada en chicos y chicas, sin embargo, sí se encuentran diferencias en la media de participación en función de la edad. En concreto, los y las adolescentes de 13-14 años participan, de media, en una menor cantidad de comportamientos antisociales (1.65 comportamientos), en comparación con los chicos y chicas de 15-16 y 17-18 años (2.26 y 2.29 conductas, respectivamente). Algo similar ocurre en la prevalencia de participación, mientras que el 59.15% de los chicos y chicas de 13-14 años han participado alguna vez en alguna conducta antisocial, el porcentaje de adolescentes que lo han hecho a los 15-16 y a los 17-18 años asciende al 70.12% y 72.56%, respectivamente.
- La conducta con mayor prevalencia de participación es la relacionada con llegar más tarde de lo permitido a casa (37.42%), en contraste con el bajo porcentaje de chicos y chicas que ha robado alguna vez una cartera o bolso (2.03%). Estos datos no varían al estudiar por separado a chicos y chicas, sin embargo, en el caso del análisis en función de la edad, se encuentra un mayor aumento de la cantidad de chicos y chicas que han participado en estas dos conductas en los grupos de mayor edad.
- En esta tesis doctoral no se encuentra relación apreciable entre las variables socioeconómicas analizadas (capacidad adquisitiva familiar, nivel educativo de los progenitores y riqueza percibida) y la participación en conductas antisociales. En este sentido, se considera que las futuras investigaciones deberían diferenciar y discriminar adecuadamente la gravedad de los comportamientos antisociales evaluados y el nivel socioeconómico a partir del cual se encuentra relación entre las variables.



- Las variables psicológicas que en esta tesis doctoral han mostrado relación con la participación en conducta antisocial son la percepción del entorno sobre las conductas antisociales, la regulación emocional, el sentido de coherencia, así como sus tres componentes (comprensibilidad o consideración de llevar una vida predecible y estructurada, manejabilidad o confianza en los propios recursos para manejar la propia vida, y significatividad o percepción de que merece la pena luchar por ella), y el sentido de unidad o sentimiento de comunidad y conexión con el entorno. Todas estas variables se relacionan de manera negativa con la participación en conducta antisocial, es decir, a peor puntuación en estos indicadores, mayor participación en conductas antisociales. En particular, se ha demostrado que la percepción del entorno, la regulación emocional y la significatividad son variables importantes en la predicción de la conducta antisocial.
- Respecto al contexto familiar, se encuentra que la mayoría de las variables familiares analizadas se relacionan con la conducta antisocial y se muestra que una peor puntuación en indicadores representativos de un buen contexto familiar, se relaciona con una mayor participación en conductas antisociales. De estas variables es destacable el apoyo familiar, al demostrarse que es una de las variables que mejor predice la participación en este tipo de comportamientos.
- De todas las variables exploradas relacionadas con el contexto de las amistades (apoyo, satisfacción, amistades con conductas de protección, amistades con conductas de riesgo, relaciones de apoyo con amistades y relaciones de conflicto con amistades), solo se relacionan con la participación en conducta antisocial tres de ellas. En concreto, se encuentra que existe una relación positiva con la presencia de amistades que llevan a cabo conductas de riesgo, así como con las relaciones de conflicto con las amistades. Esto significa que aquellos chicos y chicas con amistades con más conductas de riesgo y aquellos y aquellas que informan de relaciones conflictivas con sus amigos y amigas, tienen más posibilidad de participar en más conductas antisociales. Por otro lado, también se encuentra que es probable que aquellos y aquellas jóvenes que tienen amistades que se caracterizan por llevar a cabo más conductas de protección participen en menos conductas antisociales.
- En cuanto al contexto escolar, se encuentra que tanto el apoyo como la satisfacción con los compañeros y compañeras de clase, así como el apoyo y la satisfacción con el profesorado, se relaciona de manera negativa con la participación en conductas antisociales. Es decir, es posible que los chicos y chicas con un mayor apoyo o satisfacción con los compañeros y compañeras y con el profesorado, participen en menos conductas antisociales. Esta información corrobora la importancia de este contexto en la manifestación de comportamientos antisociales. Además, se ha comprobado la trascendencia del apoyo del profesorado en la participación en conductas antisociales, al ser una de las variables que mejor predice estos comportamientos.



- Respecto al contexto del vecindario, se demuestra que aquellos chicos y chicas menos satisfechos con su vecindario, tendrán más probabilidades de participar en más conductas antisociales. Por su parte, vivir en un barrio conflictivo también se relaciona con la participación en conducta antisocial, a mayor conflictividad del barrio, mayor probabilidad de participar en conductas antisociales.
- En el análisis de la capacidad predictiva de la participación en conductas antisociales se encuentra que, por orden de mayor a menor importancia, las variables que predicen la participación en conductas antisociales son: regulación emocional, sexo, apoyo del profesorado, percepción de la conducta antisocial por el entorno y apoyo familiar; estas dos últimas con la misma capacidad predictiva. Además, aunque la capacidad predictiva de estas variables demográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales varíen en función del grupo diferenciado por sexo y edad (chicos, chicas, 13-14, 15-16 y 17-18 años), en todos los modelos de regresión se muestra que “los tres predictores estrella” de la participación en conductas antisociales son: la percepción de las conductas antisociales por el entorno, la regulación emocional y el apoyo de figuras cercanas y adultas (apoyo familiar y apoyo del profesorado).
- Al analizar el efecto mediador de la regulación emocional y la percepción del entorno sobre la relación entre el apoyo familiar y del profesorado, por un lado, y la participación en conducta antisocial, por otro, se demuestra que la relación entre los apoyos analizados y la conducta antisocial no está mediada por la regulación emocional ni por la percepción de la conducta antisocial; sino que esos apoyos sociales son importantes en sí mismos para la participación en estos comportamientos. Estos resultados son similares en todos los grupos de edad y al analizar estos resultados en chicos y en chicas. Por lo tanto, con vistas a la intervención destinada a prevenir los comportamientos antisociales, es relevante que cualquier programa realizado con chicos y chicas adolescentes de esta generación en España incida en esos cuatro aspectos.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



Una vez resumidas las principales conclusiones de esta tesis doctoral, a continuación, se exponen una síntesis de las principales implicaciones de estos resultados para la intervención e investigación de la conducta antisocial:

- Entre las distintas implicaciones teóricas de esta tesis doctoral se destaca la demostración de la existencia de una dimensión global de conducta antisocial, es decir, una predisposición general a participar en comportamientos antisociales. También se ha puesto de manifiesto el modo en que, con la misma muestra, los datos pueden variar en función de la agrupación en distintas categorías y de la separación de distintos subgrupos culturales al analizar los resultados en chicos, chicas y en cada grupo de edad diferenciado.
- Otra de las implicaciones teóricas tiene que ver con la propuesta de pautas de evaluación que pueden permitir clarificar los resultados de distintas investigaciones y obtener resultados comparables en distintas culturas. Si se incorpora en la evaluación la perspectiva, percepción o valoración del o la adolescente sobre la infracción de las normas sociales, se obtendrá información directa sobre aquellos chicos y chicas que se comportan de manera antisocial a sabiendas de que incumplen la norma, independientemente de la topografía de la conducta en sí. De esta manera, no se agruparía bajo la misma etiqueta a aquellos y aquellas jóvenes que participan en conductas antisociales porque no las perciben como conductas en contra de las normas o porque en su entorno sea habitual, y a aquellos y aquellas que se comportan de manera antisocial sabiendo que incumplen las normas de distintos contextos. En este caso, se considera que sería interesante diferenciar entre los y las jóvenes que incumplen las normas del contexto escolar, a los y las que incumplen las normas familiares, a los y las que incumplen las normas de su grupo de iguales, de su vecindario, o de otro grupo de pertenencia. Es probable que los y las que incumplen las normas de un contexto también incumplan las de otro, pero como no se ha encontrado ninguna investigación al respecto, sería interesante establecer esta diferencia y comprobar que efectivamente es así.
- Además, en esta investigación se deja constancia de los aspectos a promover (regulación emocional, percepción de los comportamientos antisociales por el entorno y apoyo de figuras adultas de referencia) para disminuir la participación o la cantidad de conductas antisociales en las que se participa. A partir de estos aspectos, se propone una intervención que, aunque aún no se haya podido demostrar su efectividad en la mejora de los objetivos propuestos, sí se ha dejado patente la satisfacción de los y las menores participantes, así como del profesorado de los chicos y las chicas que han recibido el programa.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Para finalizar, es importante aclarar que esta tesis doctoral se ha planteado el desafío de proponer una medida de conducta antisocial que solvente algunos de los problemas de la evaluación planteados en la justificación teórica de este trabajo, así como analizar la relación y la capacidad predictiva que tienen las variables sociodemográficas, socioeconómicas, psicológicas y contextuales sobre la participación en conductas antisociales en los y las adolescentes de España, intentando, además, vincular estos resultados con una propuesta de intervención. Sin embargo, es importante tener en cuenta que, a menudo, no basta con realizar el esfuerzo de aplicar de manera impecable los resultados de la investigación a una propuesta de intervención; es decir, no es suficiente con diseñar y fundamentar con rigor una adecuada estrategia de transferencia. Hace falta un último requisito, el de conseguir una buena alianza con otros colectivos y contar con apoyo político (National Institute for Health and Clinical Excellence, 2009). Es en este reto en el que queda este trabajo emplazado, animado por el convencimiento de que hay que seguir trabajando con el fin último de contribuir a la mejora del bienestar de adolescentes cuyas trayectorias vitales se complicaron desde el principio, naciendo unas paradas de autobús más allá de lo que hubiera supuesto un cambio radical en sus vidas.

ÁMBITO- PREFIJO**GEISER**Nº registro**REGAGE22e00032729613**CSV**GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c**DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN**<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>**FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO**28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular**

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c



5. REFERENCIAS

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



5. REFERENCIAS

- Abdi, H. (2007). Kendall rank correlation. En N. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of measurement and statistics* (pp. 508-510). Sage.
- Acar, I., Kutaka, T., Rudasill, K., Torquati, J., Coplan, R., y Yıldız, S. (2018). Examining the roles of child temperament and teacher-child relationships as predictors of Turkish children's social competence and antisocial behavior. *Current Psychology*, 39, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9901-z>
- Afifi, T., Fortier, J., Sareen, J. y Taillieu, T. (2019). Associations of harsh physical punishment and child maltreatment in childhood with antisocial behaviors in adulthood. *JAMA network open*, 2(1), e187374-e187374. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.7374>
- Agnew, R. (2003). An integrated theory of the adolescent peak in offending. *Youth and Society*, 34, 263-299. <https://doi.org/10.1177/0044118x02250094>
- Agresti, A. (1996). *An introduction to categorical data analysis*. John Wiley and Sons.
- Allsop, J. y Feldman, M. (1976). Personality and anti-social behavior in schoolboys: item analysis of questionnaire measures. *British Journal of Criminology*, 16, 337-351.
- American Psychiatric Association (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5®: spanish edition of the desk reference to the diagnostic criteria from DSM-5®*. American Psychiatric Pub.
- Antolín, L. (2011). *La conducta antisocial en la adolescencia: una aproximación ecológica*. [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. <http://hdl.handle.net/11441/15485>
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1017/S0714980800007133>
- Arce, R., Seijo, D., Fariña, F. y Mohamed-Mohand, L. (2010). Comportamiento antisocial en menores: riesgo social y trayectoria natural de desarrollo. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 127-142.
- Arnett, J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317-326. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.54.5.317>

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

- Ayuntamiento de Sevilla (2019). *Plan local de intervención en zonas desfavorecidas de Sevilla 2018-2022*. Bienestar by CSP.
- Azeredo, A., Moreira, D. y Barbosa, F. (2018). ADHD, CD, and ODD: Systematic review of genetic and environmental risk factors. *Research in Developmental Disabilities*, 82, 10-19. <https://doi.org/19.10.1016/j.ridd.2017.12.010>
- Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social* (A. Rivière, Trad., 2ª ed.). Espasa-Calpe. (Trabajo original publicado en 1971).
- Bardone, A., Moffitt, T., Caspi, A., Dickson, N., Stanton, W. y Silva, P. (1998). Adult physical health outcomes of adolescent girls with conduct disorder, depression, and anxiety. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37(6), 594-601. <https://doi.org/10.1097/00004583-199806000-00009>
- Barker, E., Séguin, J., White, H., Bates, M., Lacourse, E., Carbonneau, R. y Tremblay, R. (2007). Developmental trajectories of male physical violence and theft: relations to neurocognitive performance. *Archives of General Psychiatry*, 64, 592-599. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.64.5.592>
- Beelmann, A. y Lösel, F. (2006). Child social skills training in developmental crime prevention: effects on antisocial behavior and social competence. *Psicothema*, 18(3), 603-610.
- Belknap, J. y Holsinger, K. (2006). The gendered nature of risk factors for delinquency. *Feminist Criminology*, 1, 48-71. <https://doi.org/10.1177/1557085105282897>
- Bendixen, M. y Olweus, D. (1999). Measurement of antisocial behaviour in early adolescence and adolescence: psychometric properties and substantive findings. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 9(4), 323-354. <https://doi.org/10.1002/cbm.330>
- Benson, P., Scales, P., Hamilton, S., y Sesma, A. (2006). Positive youth development: theory, research and applications. En R. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1, pp. 894-941). John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0116>
- Benuto L. (2013). Issues of diversity in adolescent health psychology: exploring sociocultural influences on adolescent health. En W. O'Donohue, L. Benuto, L. Woodward (Eds.), *Handbook of adolescent health psychology*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6633-8_3
- Berti, C. y Pivetti, M. (2019). Childhood economic disadvantage and antisocial behavior: Intervening factors and pathways. *Children and Youth Services Review*, 97, 120-126. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.007>
- Bjerk, D. (2007). Measuring the relationship between youth criminal participation and household economic resources. *Journal of Quantitative Criminology*, 23(1), 23-39. <http://dx.doi.org/10.1007/s10940-006-9017-8>.
- Block, J. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: some conjectures. *Child Development*, 54(6), 1335-1354. <https://doi.org/10.2307/1129799>



- Blokland, A. y Palmen, H. (2012). Criminal career patterns. En R. Loeber, M. Hoeve, N. Slot y P. van der Laan (Eds.), *Persisters and desisters in crime from adolescence into adulthood: explanation, prevention and punishment* (pp. 13-50). Ashgate Publishing.
- Bos, M., Wierenga, L., Blankenstein, N., Schreuders, E., Tamnes, C. y Crone, E. (2018). Longitudinal structural brain development and externalizing behavior in adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(10), 1061-1072. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12972>
- Braveman, P. (2006). Health disparities and health equity: Concepts and measurement. *Annual Review of Public Health*, 27, 167-194. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.27.021405.102103>.
- Brewer, A., Saunders, R., Fearon, P., Fonagy, P., Cottrell, D., Kraam, A., Pilling S., Simes, E., Anokhia, A. y Butler, S. (2022). Antisocial cognition as a mediator of the peer influence effect and peer selection effect in antisocial adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 177-187. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01695-1>
- Bringas, C., Herrero, F., Cuesta, M. y Rodríguez, F. (2006). La conducta antisocial en adolescentes no conflictivos: Adaptación del Inventario de Conductas Antisociales (ICA). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 11(2), 1-10. <https://doi.org/10.17811/rema.11.2.2006.1-10>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. (A. Devoto, Trad, 1º ed.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1979).
- Brown, B., Mounts, N., Lamborn, S. y Steinberg, L. (1993). Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. *Child Development*, 64(2), 467-482. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02922.x>
- Buchanan, C. y Hughes, J. (2009). Construction of social reality during early adolescence: Can expecting storm and stress increase real or perceived storm and stress? *Journal of Research on Adolescence*, 19(2), 261-285. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00596.x>
- Buchmann, M. 2001. Sociology of youth cultures. En N. Smelser y P. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 16660-166664). Elsevier.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. y Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 192-200. <https://doi.org/10.1017/s1138741600004236>
- Buhrmester, D. y Furman, W. (2008). *The network of relationships inventory: relationship qualities version*. instrumento no publicado.
- Burke, J., Loeber, R., Lahey, B. y Rathouz, P. (2005). Developmental transitions among affective and behavioural disorders in adolescent boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 1200-1210. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.00422.x>
- Burt, K. y Masten, A. (2009). Development in the transition to adulthood: Vulnerabilities and opportunities. En J. Grant y M. Potenza (Eds.), *Young adult mental health* (pp. 5-18). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195332711.001.0001>



- Burt, S. y Neiderhiser, J. (2009). Aggressive versus nonaggressive antisocial behavior: Distinctive etiological moderation by age. *Developmental Psychology*, 45(4), 1164-1176. <https://doi.org/10.1037/a0016130>
- Burt, S., Klump, K., Gorman-Smith, D. y Neiderhiser, J. (2016). Neighborhood disadvantage alters the origins of children's nonaggressive conduct problems. *Clinical Psychological Science*, 4(3), 511-526. <https://doi.org/10.1177/2167702615618164>
- Burt, S., Slawinski, B. y Klump, K. L. (2018). Are there sex differences in the etiology of youth antisocial behavior? *Journal of Abnormal Psychology*, 127(1), 66-78. <https://doi.org/10.1037/abn0000324>
- Burt, S. (2012). How do we optimally conceptualize the heterogeneity within antisocial behavior? An argument for aggressive versus non-aggressive behavioral dimensions. *Clinical Psychology Review*, 32(4), 263-279. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.02.006>
- Buyanova, I. y Arsalidou, M. (2021). Cerebral white matter myelination and relations to age, gender, and cognition: a selective review. *Frontiers in Human Neuroscience*, 15, 662031. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.662031>
- Calvete, E. (2008). Justification of violence and grandiosity schemas as predictors of antisocial behavior in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(7), 1083-1095. <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9229-5>
- Canet-Juric, L., Introzzi, I., Andrés, M. y Stelzer, F. (2016). The contribution of executive functions to self-regulation. *Panamerican Journal of Neuropsychology*, 10(2), 106-128. <https://doi.org/10.7714/CNPS/10.2.206>
- Cantril, G. (1965). *The pattern of human concern*. Rutgers University Press.
- Capaldi, D. (1991). Co-occurrence of conduct problems and depressive symptoms in early adolescent boys: I. Familial factors and general adjustment at Grade 6. *Development and Psychopathology*, 3, 277-300. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005319>
- Capaldi, D. (1992). Co-occurrence of conduct problems and depressive symptoms in early adolescent boys: II. A 2-year follow-up at Grade 8. *Development and Psychopathology*, 4, 125-144. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005605>
- Capaldi, D. y Stoolmiller, M. (1999). Co-occurrence of conduct problems and depressive symptoms in early adolescent boys: III. Prediction to young-adult adjustment. *Development and Psychopathology*, 11(1), 59-84. <https://doi.org/10.1017/s0954579499001959>
- Castillo-Mayén, R. y Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1044-1060. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.138981>
- Chamberlain, P. y Moore, K. (2002). Chaos and trauma in the lives of adolescent females with antisocial behavior and delinquency. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 6(1), 79-108. https://doi.org/10.1300/J146v06n01_05



- Choi, T., Worley, M., Trim, R., Howard, D., Brown, S., Hopfer, C., Hewitt, J. y Wall, T. (2016). Effect of adolescent substance use and antisocial behavior on the development of early adulthood depression. *Psychiatry Research*, 238, 143-149. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9894-8>
- Chung, H. y Steinberg, L. (2006). Relations between neighborhood factors, parenting behaviors, peer deviance, and delinquency among serious juvenile offenders. *Developmental Psychology*, 42, 319-331. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.319>
- Cleveland, H. (2003). Disadvantaged neighborhoods and adolescent aggression: Behavioral genetic evidence of contextual effects. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 211-238. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.1302004>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science* (2a. ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohn, L. (1991). Sex differences in the course of personality development: a meta-analysis. *Psychological-Bulletin*, 109, 252-266. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.109.2.252>
- Colás, P. y Villaciervos P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-38.
- Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud (2009). *Subsanar las desigualdades en una generación: alcanzar la equidad sanitaria actuando sobre los determinantes sociales de la salud*. Comisión Europea de la Organización Mundial de la Salud.
- Consejería de Educación y Deporte (2020). *Informe indicadores homologados Polígono Sur 2016-2019*. Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa Consejería de Educación y Deporte.
- Corrigan, N., Yarnykh, V., Hippe, D., Owen, J., Huber, E., Zhao, T. y Kuhl, P. (2021). Myelin development in cerebral gray and white matter during adolescence and late childhood. *NeuroImage*, 15, 227:117678. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2020.117678>
- Crick, N. y Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Crick, N., Ostrov, J. y Kawabata Y. (2007) Relational aggression and gender: An overview. En D. Flannery, A. Vazsonyi e I. Waldman (Eds.), *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression* (pp. 245-259). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511816840.012>
- Crosby, R., Santelli, J. y DiClemente, R. (2009). Adolescents at risk: a generation in jeopardy. En R. DiClemente, J. Santelli y R. Crosby (Eds.), *Adolescent health: understanding and preventing risk behaviors* (pp. 3-6). John Wiley and Sons.
- Crowell, S., Skidmore, C., Rau, H. y Williams, P. (2013). Psychosocial stress, emotion regulation, and resilience in adolescence. En W. O'Donohue, L. Benuto y L. Woodward (Eds.), *Handbook of adolescent health psychology* (pp. 129-141). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6633-8_9



- Currie, C., Inchley, J., Molcho, M., Lenzi, M., Veselska, Z. y Wild, F. (2014). *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study protocol: background, methodology and mandatory items for the 2013/14 survey*. CAHRU.
- Currie, C., Molcho, M., Boyce, W., Holstein, B., Torsheim, T. y Richter, M. (2008). Researching health inequalities in adolescents: the development of the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Family Affluence Scale. *Social Science and Medicine*, 66(6), 1429-1436. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2007.11.024>
- D' Zurilla, T., Chang, E. y Sanna, L. (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(4), 424-440. <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.22.4.424.22897>
- Davis, M. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- De Bellis, M., Keshavan, M., Beers, S., Hall, J., Frustaci, K., Masalehdan, A. y Boring, A. (2001). Sex differences in brain maturation during childhood and adolescence. *Cerebral Cortex*, 11(6), 552-557. <https://doi.org/10.1093/cercar/11.6.552>
- Deater-Deckard, K. y Plomin, R. (1999). An adoption study of the etiology of teacher and parent reports of externalizing behavior problems in middle childhood. *Child Development*, 70(1), 144-154. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00011>
- Deković, M. (2003). Aggressive and nonaggressive antisocial behavior in adolescence. *Psychological Reports*, 93(2), 610- 616. <https://doi.org/10.2466/pr0.2003.93.2.610>
- Deluty, R. (1979). Children's Action Tendency Scale: A self-report measure of aggressiveness, assertiveness, and submissiveness in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(6), 1061-1071. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.47.6.1061>
- Deluty, R. (1984). Behavioral validation of the children's action tendency scale. *Journal of Behavioral Assessment*, 6(2), 115-130. <https://doi.org/10.1007/bf01350167>
- Deptula, D. y Cohen, R. (2004). Aggressive, rejected, and delinquent children and adolescents: a comparison of their friendships. *Aggression and Violent Behavior*, 9(1), 75-104. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(02\)00117-9](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(02)00117-9)
- Derzon, J. (2010). The correspondence of family features with problem, aggressive, criminal, and violent behaviour: a meta-analysis. *Journal of Experimental Criminology*, 6, 263-292. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9098-0>
- DiClemente, R., Brown, J. Y Davis, T. (2013). Determinants of health-related behaviors in adolescence. En W. O'Donohue, L. Benuto y L. Woodward (Eds.), *Handbook of adolescent health psychology* (pp. 107-127). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6633-8_8



- Dmitrieva, J. (2013). Socioeconomic influences on health and health behavior in adolescents. En W. O'Donohue, L. Benuto y L. Woodward (Eds.), *Handbook of adolescent health psychology* (pp. 43-60). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6633-8_4
- Dodge, K. y Coie, J. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146-1158. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1146>
- Dodge, K., Coie, J. y Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. En N. Eisenberg, W. Damon y R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3, pp. 719-788). John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0312>
- Duncan, G. y Raudenbush, S. (2001). Neighborhoods and adolescent development: How can we determine the links? En A. Booth y A. Crouter (Eds.), *Does it take a village? Community effects on children, adolescents, and families* (pp. 105-136). Lawrence Erlbaum Associates.
- Eagly, A. (1987). *Sex differences in social behavior: a social-role interpretation*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203781906>
- Eamon, M. (2001). Poverty, parenting, peer, and neighborhood influences on young adolescent antisocial behavior. *Journal of Social Service Research*, 28(1), 1-23. https://doi.org/10.1300/j079v28n01_01
- Efrati-Virtzer, M. y Margalit, M. (2009). Students' behaviour difficulties, sense of coherence and adjustment at school: risk and protective factors. *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 59-73. <https://doi.org/10.1080/08856250802596758>
- Eisenberg, N., Fabes, R. y Spinrad, T. (2006). Prosocial development. En N. Eisenberg, W. Damon y R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3, pp. 646-718). John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0311>
- Elkin, F. y Westley, W. A. (1955). The myth of adolescent culture. *American Sociological Review*, 20(6), 680-684. <https://doi.org/10.2307/2088673>
- Ellemers, N. (2018). Gender stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 69, 275-298. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011719>
- Elliott, D., Wilson, W., Huizinga, D., Sampson, R., Elliot, A. y Rankin, B. (1996). The effects of neighborhood disadvantage on adolescent development. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 33, 389-426. <https://doi.org/10.1177/0022427896033004002>
- Elliott, D., Hamburg, B. y Williams, K. (1998). Violence in american schools: an overview. En D. Elliott, B. Hamburg y K. Williams (Eds.), *Violence in american schools: a new perspective* (pp. 3-28). Cambridge University Press.
- Eriksson, M. y Lindstrom, B. (2005). Validity of Antonovsky's sense of coherence scale: a systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59(6), 460-466. <https://doi.org/10.1136/jech.2003.018085>



- Eron, L. (1997). The development of antisocial behavior from a learning perspective. En D. Stoff, J. Breiling y J. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behaviour* (pp. 140-147). John Wiley and Sons.
- Espinosa, P. y Clemente, M. (2011). La medida del comportamiento antisocial en adolescentes y jóvenes: desarrollo del Inventario de Comportamientos Antisociales (ICA). *Revista de Psicología Social*, 26(2), 223-240. <https://doi.org/10.1174/021347411795448974>
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28(4), 81-89. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58242809>
- Fabio, A., Tu, L., Loeber, R. y Cohen, J. (2011). Neighborhood socioeconomic disadvantage and the shape of the age-crime curve. *American Journal of Public Health*, 101, 325-332. <https://doi.org/10.2105/ajph.2010.300034>
- Fariña, F., Arce, R. y Novo, M. (2008). Neighborhood and community factors: Effects on deviant behavior and social competence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 78-84. <https://doi.org/10.1017/S1138741600004133>
- Farrington, D. (1986). Age and crime. *Crime and Justice*, 7, 189-250. <https://doi.org/10.1086/449114>
- Farrington, D. (2003). Developmental and life-course criminology: key theoretical and empirical issues-the 2002 Sutherland Award address. *Criminology*, 41(2), 221-225. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2003.tb00987.x>
- Farrington, D. (2015). The developmental evidence base: Psychosocial research. En G. Towl y D. Crighton (Eds.), *Forensic psychology* (pp. 161-181). John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1177/0004865815590461>
- Farrington, D. (2019). Childhood risk and protective factors for early desisters, late desisters and life-course persistent offenders. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 17, 1-33. <https://doi.org/10.1002/cbm.2155>
- Farrington, D. (2020). The integrated cognitive antisocial potential (ICAP) theory: past, present, and future. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, 6(2), 172-187. <https://doi.org/10.1007/s40865-019-00112-9>
- Farrington, D., Kazemian, L. y Piquero, A. (2018). Conclusions and implications for developmental and life-course criminology. En D. Farrington, L. Kazemian y A. Piquero (Eds.), *The Oxford handbook of developmental and life-course criminology* (pp. 749-756). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190201371.013.35>
- Farrington, D. y McGee, T. (2018). The Integrated Cognitive Antisocial Potential (ICAP) Theory: new empirical tests. En D. Farrington, L. Kazemian, and A. Piquero (Eds.), *The Oxford handbook of developmental and life-course criminology* (pp. 173-192). Oxford University Press.



- Fatima, S. y Sheikh, H. (2014). Socioeconomic status and adolescent aggression: The role of executive functioning as a mediator. *The American Journal of Psychology*, 127(4), 419-430. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.127.4.0419>
- Fauth, R., Leventhal, T. y Brooks-Gunn, J. (2007). Welcome to the neighborhood? Long - term impacts of moving to low - poverty neighborhoods on poor children ' s and adolescents ' outcomes. *Journal of Research on Adolescence*, 17, 249-284. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2007.00522.x>
- Fergusson, D., Swain-Campbell, N. y Horwood, J. (2004). How does childhood economic disadvantage lead to crime? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(5), 956-966. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.t01-1-00288.x>
- Feshbach, S. (1964). The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychological Review*, 71(4), 257-272. <https://doi.org/10.1037/h0043041>
- Fontaine, N., Carbonneau, R., Vitaro, F., Barker, E. y Tremblay, R. (2009). Research review: a critical review of studies on the developmental trajectories of antisocial behavior in females. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(4), 363-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01949.x>
- Fontaine, R. (2006). Evaluative behavioral judgments and instrumental antisocial behaviors in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 26(8), 956-967. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.07.003>
- Ford, J. y Schroeder, R. (2011). Higher education and criminal offending over the life course. *Sociological Spectrum*, 31, 21-58. <https://doi.org/10.1080/02732173.2011.525695>
- Freedman-Doan, C. y Ellis, A. (2013). Continuity of behavior and parenting from childhood through adolescence. En W. O'Donohue, L. Benuto y L. Woodward (Eds.), *Handbook of adolescent health psychology* (pp. 207-222). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6633-8_15
- Freitag, C., Konrad, K., Stadler, C., De Brito, S., Popma, A., Herpertz, S., Herpertz-Dahlmann, B., Neumann, I., Kieser, M., Chiocchetti, A., Schwenck, C. y Fairchild, G. (2018). Conduct disorder in adolescent females: current state of research and study design of the FemNAT-CD consortium. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 27(9), 1077-1093. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1172-6>
- Frías-Armenta, M., Borrani, J., Valdez, P., Tirado, H. y Ortiz-Jimenez, X. (2012). Self-control, self-regulation, and juvenile delinquency. En V. Barkoukis (Ed.), *Psychology of self-regulation* (pp. 147-167). Nova Science Publishers.
- Frías-Armenta, M., López- Escobar, A., y Díaz-Méndez, S. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Estudios de Psicología*, 8(1), 15-24. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000100003>



- Frick, P., Lahey, B., Loeber, R., Tannenbaum, L., Van Horn, Y., Christ, M., Hart, E. y Hanson, K. (1993). Oppositional defiant disorder and conduct disorder: a meta-analytic review of factor analyses and cross-validation in a clinic sample. *Clinical Psychology Review*, 13(4), 319-340. [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(93\)90016-F](https://doi.org/10.1016/0272-7358(93)90016-F)
- Friedman, H. L. (1999). Culture and adolescent development. *Journal of Adolescent Health*, 25(1), 1-6. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(99\)00047-6](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(99)00047-6)
- Furnham, A. y Thompson, J. (1991). Personality and self-reported delinquency. *Personality and Individual Differences*, 12(6), 585-593. [http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869\(91\)90255-A](http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869(91)90255-A)
- Garaigordobil, M. (2005). Conducta antisocial durante la adolescencia: correlatos socio-emocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología Conductual*, 13, 197-215.
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2016). Conducta antisocial en adolescentes y jóvenes: prevalencia en el País Vasco y diferencias en función de variables socio-demográficas. *Acción Psicológica*, 13(2), 57-68. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.13.2.17826>
- Garaigordobil, M., Álvarez, Z. y Carralero, V. (2004). Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: factores de personalidad asociados y variables predictoras. *Análisis y Modificación de Conducta*, 30(130), 241-271. <https://doi.org/10.5944/ap.13.2.17826>
- García, K. y da Costa Junior, M. (2008). Conducta antisocial y consumo de alcohol en adolescentes escolares. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 16(2), 299-305. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692008000200020>
- García-Moya, I., Jiménez-Iglesias, A. y Moreno, C. (2013). Sense of coherence and substance use in Spanish adolescents. Does the effect of SOC depend on patterns of substance use in their peer group? *Adicciones*, 25(2), 109-117. <https://doi.org/10.20882/adicciones.58>
- Gatzke-Kopp, L., DuPuis, D. y Nix, R. (2013). Social and biological changes during adolescence that precipitate the onset of antisocial behavior. En W. O'Donohue, L. Benuto y L. Woodward (Eds.), *Handbook of adolescent health psychology* (pp. 447-461). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6633-8_28
- Gifford-Smith, M. y Rabiner, D. (2004). Social information processing and children's social adjustment. En J. Kupersmidt y K. Dodge (Eds.), *Children's peer relations: from development to intervention* (pp. 61-79). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10653-004>
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. El Roure.
- Gonçalves, J. y Dalbosco Dell'Aglio, D. (2016). Variáveis pessoais e contextuais associadas a comportamentos de risco em adolescentes. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 65(1), 44-52. <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000102>
- González, A. y Díez-Palomar, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el S. XXI. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 103-118. <https://doi.org/10.14201/eks.3964>



- González, C., Varela, J., Sánchez, P., Venegas, F. y De Tezanos-Pinto, P. (2021). Students' participation in school and its relationship with antisocial behavior, academic performance and adolescent well-being. *Child Indicators Research*, 14, 269-282. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09761-5>
- Gordon, L. (1977). *Cuestionario de Valores Interpersonales (SIV)*. TEA.
- Gorman-Smith, D. (2003). Prevention of antisocial behaviour in females. En D. Farrington y J. Coid (Eds.), *Early prevention of adult antisocial behaviour* (pp. 292-317). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511489259.010>
- Gottfredson, D., Gerstenblith, S., Soulé, D., Womer, S. y Lu, S. (2004). Do after school programs reduce delinquency? *Prevention Science*, 5(4), 253-266. <https://doi.org/10.1023/B:PREV.0000045359.41696.02>
- Gottfredson, D., Gottfredson, G. y Weisman, S. (2001). The timing of delinquent behavior and its implications for after-school programs. *Criminology and Public Policy*, 1(1), 61-86. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9133.2001.tb00077.x>
- Gottfredson, D., Wilson, D. y Najaka, S. (2002). School-based crime prevention. En L. Sherman, D. Farrington, B. Welsh y D. MacKenzie (Eds.), *Evidence-based crime prevention*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203166697>
- Gottfredson, M. y Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford University Press.
- Hall, S. (1904). *Adolescence: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education* (Vol. 1). Appleton and Company. <https://doi.org/10.1037/10616-000>
- Haynie, D., Silver, E. y Teasdale, B. (2006). Neighborhood characteristics, peer networks, and adolescent violence. *Journal of Quantitative Criminology*, 22(2), 147-169. <https://doi.org/10.1007/s10940-006-9006-y>
- Heerde, J., Curtis, A., Bailey, J., Smith, R., Hemphill, S. y Toumbourouf, J. (2019). Reciprocal associations between early adolescent antisocial behavior and depressive symptoms: a longitudinal study in Victoria, Australia and Washington State, United States. *Journal of Criminal Justice*, 62, 74-86. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2018.09.003>
- Hinshaw, S. y Zupan, B. (1997). Assessment of Antisocial Behavior in children and adolescents. En D. Stoff, J. Breiling y J. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behaviour* (pp. 36-50). John Wiley and Sons.
- Hipwell, A. y Loeber, R. (2006). Do we know which interventions are effective for disruptive and delinquent girls? *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9, 221-255. <https://doi.org/10.1007/s10567-006-0012-2>
- Hirschi, T. y Gottfredson, M. (1983). Age and the explanation of crime. *American Journal of Sociology*, 89, 552-584. <https://doi.org/10.1086/227905>



- Hoge, R., Vincent, G. y Guy, L. (2012). Prediction and risk/needs assessments. En R. Loeber y D. Farrington (Eds.), *From juvenile delinquency to adult crime: Criminal careers, justice policy and prevention* (pp. 150-183). <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199828166.003.0006>
- Holstein, B., Currie, C., Boyce, W., Damsgaard, M., Gobina, I., Kökönyei, G., Hetland, M., Richter, R., Due, P. y HBSC Social Inequalities Focus Group. (2009). Socio-economic inequality in multiple health complaints among adolescents: international comparative study in 37 countries. *International Journal of Public Health*, 54(2), 206-270. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5418-4>
- Horney, J. Tolan, P. y Wiesburd, D. (2012). Contextual influences. En R. Loeber y D. Farrington (Eds.), *From juvenile delinquency to adult crime: criminal careers, justice policy and prevention* (pp. 86-117). <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199828166.003.0004>
- House of Commons Health Committee (2009). *Health Inequalities: report, together with formal minutes*. (Informe nº 3 de 2008-09. Vol. 1). The Stationery Office Limited.
- Hu, L. y Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huberty, C. (2002). A history of effect size indices. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 227-240. <https://doi.org/10.1177/0013164402062002002>
- Huizinga, D., Esbensen, F. y Weiher, A. (1991). Are there multiple paths to delinquency? *Journal of Criminal Law y Criminology*, 82(1), 83-118. <https://doi.org/10.2307/1143790>
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Mathison, F., Aleman-Diaz, A., Molcho, M., Weber, M. y Barkenow, V. (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey (Health policy for children and adolescents, Informe nº 7)*. WHO Regional Office for Europe. https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf
- Inderbitzen, H. y Foster, S. (1992). The teenage inventory of social skills: development, reliability, and validity. *Psychological Assessment*, 4(4), 451-459. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.4.451>
- Inglés, C., Hidalgo, M., Méndez, F. e Inderbitzen, H. (2003). The Teenage Inventory of Social Skills: reliability and validity of the Spanish translation. *Journal of Adolescence*, 26(4), 505-510. [https://doi.org/10.1016/s0140-1971\(03\)00032-0](https://doi.org/10.1016/s0140-1971(03)00032-0).
- Inglés, C., Martínez-González, A. y García-Fernández, J. (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 33-53. <https://doi.org/10.1989/ejep.v6i1.101>
- Instituto Nacional de Estadística (2019). *Estadística de Condenados: Adultos / Estadística de Condenados: Menores (ECA / ECM). Año 2018*. https://www.ine.es/prensa/ec_am_2018.pdf



- Instituto Nacional de Estadística (2021a). *Nivel de formación de la población adulta (de 25 a 64 años)*. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925481659&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888
- Instituto Nacional de Estadística (2021b). *Indicadores urbanos. Edición 2021*. https://www.ine.es/prensa/ua_2021.pdf
- Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence: a psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health*, 12, 597-605. [https://doi.org/10.1016/1054-139x\(91\)90007-k](https://doi.org/10.1016/1054-139x(91)90007-k)
- Jiménez, T., Musitu, G. y Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*, 36(2), 181-195.
- Jiménez-Iglesias, A. (2011). *Dimensiones familiares relevantes en la consecución del conocimiento parental y sus repercusiones sobre el ajuste adolescente. Un análisis internacional, nacional y local sobre la familia en la adolescencia*. [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. <http://hdl.handle.net/11441/24434>
- Jiménez-Iglesias, A., Moreno, C., García-Moya, I. y Ramos, P. (2013). How can parents obtain knowledge about their adolescent children? *Infancia y Aprendizaje*, 36(2), 181-197. <https://doi.org/10.1174/021037013806196256>
- Kazdin, A. y Buela-Casal, G. (2006). *Conducta antisocial: evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Ediciones Pirámide.
- Kazemian, L. (2015). Desistance from crime and antisocial behavior. En J. Morizot y L. Kazemian (Eds.), *The development of criminal and antisocial behavior: theoretical foundations and practical applications* (pp. 295-312). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-08720-7_16
- Kerekes, N., Falk, Ö., Brändström, S., Anckarsäter, H., Råstam, M. y Hofvander, B. (2017). The protective effect of character maturity in child aggressive antisocial behavior. *Comprehensive Psychiatry*, 76, 129-137. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2017.04.007>
- Kerr, M. y Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: further evidence for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 36, 366-380. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.36.3.366>
- Kim, B., Gilman, A., Hill, K. y Hawkins, J. (2016). Examining protective factors against violence among high-risk youth: findings from the Seattle social development project. *Journal of Criminal Justice*, 45(August), 19-25. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2016.02.015>
- Kim, H. y Kim, H. (2005). Gender differences in delinquent behavior among Korean adolescents. *Child Psychiatry and Human Development*, 35(4), 325-345. <http://dx.doi.org/10.1007/s10578-005-2691-1>



- Kishi, K., Suzuki, J., Monma, T., Asanuma, T. y Takeda, F. (2018). Psychosocial and criminological factors related to recidivism among Japanese criminals at offender rehabilitation facilities. *Cogent Social Sciences*, 4(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/23311886.2018.1489458>
- Klimidis, S., Minas, I. y Ata, A. (1992). The PBI-BC: A brief current form of the parental bonding instrument for adolescent research. *Comprehensive Psychiatry*, 33(6), 374-377. [https://doi.org/10.1016/0010-440X\(92\)90058-X](https://doi.org/10.1016/0010-440X(92)90058-X)
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral* (M. Zubiaur, Trad., 1º ed.). Desclée de Brouwer. (Trabajo original publicado en 1984).
- Kohls, G., Baumann, S., Gundlach, M., Scharke, W., Bernhard, A., Martinelli, A., Ackerman, K., Kersten, L., Prätzlich, M., Oldenhof, H., Jansen, L., van den Boogaard, L., Smaragdi, A., Gonzalez-Madruga, K., Cornwell, H., Rogers, J., Pauli, R., Clanton, R., Baker, R., Bigorra, A., Kexeta-Lizeaga, I., Sesma-Pardo, E., Aguirregomoscorta-Menéndez, F., Siklósi, R., Dochnal, R., Kalogerakis, Z., Pirympou, M., Papadakos, L., Dikeos, D., Hervas, A., Herpertz-Dahlmann, B., Fernández-Rivas, A., Popma, A., Stadler, C., De Brito, S., Blair, J., Freitag, C., Fairchild, G. y Konrad, K. (2020). Investigating sex differences in emotion recognition, learning, and regulation among youths with conduct disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 59(2), 263-273. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.04.003>
- Kort-Butler, L. (2017). Health-related strains and subsequent delinquency and marijuana use. *Youth and Society*, 49(8), 1077-1103. <https://doi.org/10.1177/0044118x15578436>
- Kroneman, L., Loeber, R. y Hipwell, A. (2004). Is neighborhood context differently related to externalizing problems and delinquency for girls compared with boys? *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7, 109-122. <https://doi.org/10.1023/B:CCFP.0000030288.01347.a2>
- Lahey, B. y Waldman, I. (2003). A developmental propensity model of the origins of conduct problems during childhood and adolescence. En B. Lahey, T. Moffitt y A. Caspi (Eds.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (pp. 76-117). Guilford Press.
- Lamb, M. (2015). Processes underlying social, emotional, and personality development. En M. Lamb y R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (Vol. 3, pp. 1-10). John Wiley and Sons.
- Lanctôt, N. y Le Blanc, M. (2002). Explaining deviance by adolescent females. *Crime and Justice*, 29, 113-202. <https://doi.org/10.1023/b:ccfp.0000030288.01347.a2>
- Lanctôt, N. (2015). Development of antisocial behavior in adolescent girls. En J. Morizot y L. Kazemian (Eds.), *The development of criminal and antisocial behavior: theory, research and practical applications* (pp. 399-411). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-08720-7_25
- Lasky P., Buckwalter K., Whall A., Lederman R., Speer J., Mc Lane A., King J. y White, M. (1985). Developing an instrument for the assessment of family dynamics. *Western Journal of Nursing Research*, 7, 40-57. <https://doi.org/10.1177/0092055X8500700105>



- Laub, J. y Sampson, R. (1993). Turning points in the life course: Why change matters to the study of crime. *Criminology*, 31(3), 301-325. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1993.tb01132.x>
- Laursen, B. y Collins, W. (2009). Parent-child relationships during adolescence. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (Vol. 2, pp. 3-42). John Wiley and Sons.
- Le Blanc, M. (2005). An integrative personal control theory of deviant behavior: answers to contemporary and theoretical developmental criminology issues. En D. Farrington (Ed.), *Integrated developmental and life-course theories of offending: advances in criminological theory* (Vol. 14, pp. 125-163). Transaction. <https://doi.org/10.1177/1043986206298945>
- Le Blanc, M. (2006). Self-control and social control of deviant behaviour in context: development and interactions along the life course. En P. Wikström y R. Sampson (Eds.), *The explanation of crime: context, mechanisms, and development* (pp. 195-242). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489341.007>
- Le Blanc, M. y Bouthillier, C. (2003). A developmental test of the general deviance syndrome with adjudicated girls and boys using hierarchical confirmatory factor analysis. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 13(2), 81-105. <https://doi.org/10.1002/cbm.533>
- Le Blanc, M. y Loeber, R. (1998). Developmental criminology updated. En M. Tonry (Ed.), *Crime and justice: a review of research* (Vol. 23, pp. 115-197). <https://doi.org/10.1086/449270>
- Lenhard, W. y Lenhard, A. (2016). *Computation of effect sizes*. https://www.psychometrica.de/effect_size.html. Psychometrica. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17823.92329>
- Lenroot, R. y Giedd, J. (2010). Sex differences in the adolescent brain. *Brain and Cognition*, 72(1), 46-55. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.10.008>
- Leventhal, T., Dupère, V. y Elliott, M. (2018). Poverty, social inequality, and aggression. En T. Malti y K. Rubin (Eds.), *Handbook of child and adolescent aggression* (pp. 268-294). The Guilford Press.
- Leventhal, T., Dupere, V. y Brooks-Gunn, J. (2009). Neighborhood influences on adolescent development. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 411-443). John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002013>
- Little, S., Akin-Little, A. y Lloyd, K. (2013). School Performance in adolescence. En W. O'Donohue, L. Benuto y L. Woodward (Eds.), *Handbook of adolescent health psychology* (pp. 223-234). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6633-8_16
- Loeber, R. y Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence: some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53, 242-259. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.242>
- Loeber, R. y Farrington, D. (2012). Introducción. En R. Loeber y D. Farrington (Eds.), *From juvenile delinquency to adult crime: criminal careers, justice policy, and prevention* (pp. 3-13). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199828166.001.0001>



- Loeber, R. y Keenan, K. (1994). Interaction between conduct disorder and its comorbid effects of age and gender. *Clinical Psychology Review*, 14, 497-523. [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(94\)90015-9](https://doi.org/10.1016/0272-7358(94)90015-9)
- Loeber, R. y Schmalung, K. (1985). Empirical evidence for overt and covert patterns of antisocial conduct problems: a metaanalysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13(2), 337-353.
- Loeber, R. y Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family Factors as Correlates and Predictors of Juvenile Conduct Problems and Delinquency. *Crime and Justice*, 7, 29-149. <http://www.jstor.org/stable/1147516>
- Loeber, R., Hoeve, M., Farrington, D., Howell, J., Slot, N. y van der Laan, P. (2012). Overview, conclusions, and policy and research recommendations. En R. Loeber, M. Hoeve, N. Slot y P. van der Laan (Eds.), *Persisters and desisters in crime from adolescence into adulthood: explanation, prevention and punishment* (pp. 335-412). Ashgate Publishing.
- Loeber, R., Keenan, K. y Zhang, Q. (1997). Boys' experimentation and persistence in developmental pathways toward serious delinquency. *Journal of Child and Family Studies*, 6(3), 321-357. <https://doi.org/10.1023/A:1025004303603>
- Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., Van Kammen, W. y Farrington, D. (1989). Development of a new measure of self-reported antisocial behavior for young children: prevalence and reliability. En M. Klein (Ed.), *Cross-national research in self-reported crime and delinquency* (pp. 203-225). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-009-1001-0_10
- Loeber, R., Wung, P., Keenan, K., Giroux, B., Stouthamerloeber, M., Vankammen, W. y Maughan, B. (1993). Developmental pathways in disruptive child-behavior. *Development and Psychopathology*, 5(1-2), 103-133. <https://doi.org/10.1017/s0954579400004296>
- López-Romero, L. y Romero, E. (2010). Goals during adolescence and their relationship with antisocial behavior. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 166-177. <http://dx.doi.org/10.1017/S1138741600003759>
- Lösel, F. y Bender, D. (2003). Protective factors and resilience. En D. Farrington y J. Coid (Eds.), *Early prevention of adult antisocial behaviour* (pp. 130-204). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511489259.006>
- Lösel, F. y Farrington, D. (2012). Direct protective and buffering protective factors in the development of youth violence. *American Journal of Preventive Medicine*, 43(2S1), S8-S23. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2012.04.029>
- Lösel, F., Bliesener, T. y Bender, D. (2007). Social information processing, experiences of aggression in social contexts, and aggressive behaviour in adolescents. *Criminal Justice and Behavior*, 34, 330-347. <https://doi.org/10.1177/0093854806295833>



- Luengo, M., Otero, J., Romero, E., Gómez-Fraguela, J. y Tavares-Filho, E. (1999). Análisis de ítems para la evaluación de la conducta antisocial: un estudio transcultural. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1, 21-36. <http://hdl.handle.net/10347/19149>
- Lynam, D., Piquero, A. y Moffitt, T. (2004). Specialization and the propensity to violence: support from self-reports but not official records. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 20, 215-228. <https://doi.org/10.1177/1043986204263781>
- Lynn, R. y Cheng, H. (2016). Ethnic Differences in Conduct Disorders, Antisocial and Prosocial Behavior among 11 Year Olds in the United Kingdom. *Mankind Quarterly*, 56(4), 572-579. <https://doi.org/10.46469/mq.2016.56.4.6>
- Ma, H. (2005). The relation of gender-role classifications to the prosocial and antisocial behavior of Chinese adolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 166(2), 189-201. <http://dx.doi.org/10.3200/GNTP.166.2.189-202>
- Ma, H., Shek, D., Cheung, P. y Tam, K. (2002). A longitudinal study of peer and teacher influences on prosocial and antisocial behavior of Hong Kong Chinese adolescents. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 30(2), 157-168. <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.2.157>
- MacDermott, S., Gullone, E., Allen, J., King, N. y Tonge, B. (2010). The Emotion Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA). A psychometric investigation. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32, 301-314. <https://doi.org/10.1007/s10862-009-9154-0>
- Maetzu, J. y otros (s.f.). *Plan Integral del Polígono Sur*. Delegación del Gobierno en Andalucía, Junta de Andalucía y Ayuntamiento de Sevilla.
- Marmorstein, N. R. (2007). Relationships between anxiety and externalizing disorders in youth: the influences of age and gender. *Journal of Anxiety Disorders*, 21(3), 420-432. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2006.06.004>
- Marsh, H. y Hau, K. (1996). Assessing goodness of fit: Is parsimony always desirable? *The Journal of Experimental Education*, 64(4), 364-390. <https://doi.org/10.1080/00220973.1996.10806604>
- Marvell, T. y Moody, C. (1991). Age structure and crime rates: the conflicting evidence. *Journal of Quantitative Criminology*, 7(3), 237-273. <https://doi.org/10.1007/bf01063233>
- Masten, A., Burt, K. y Coatsworth, J. (2015). Competence and psychopathology in development. En D. Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: risk, disorder, and adaptation* (2º ed., Vol. 3, pp. 696-738). John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch19>
- Masten, A., Herbers, J., Cutuli, J. y Lafavor, T. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling*, 12(2), 76-84. <https://doi.org/10.1177/2156759x0801200213>
- Masten, A., Long, J., Kuo, S., McCormick, C. y Desjardins, C. (2009). Developmental models of strategic intervention. *European Journal of Developmental Science*, 3(3), 282-291. <https://doi.org/10.3233/dev-2009-3306>



- Mesquita, B. (2007). Emotions are culturally situated. *Social Science Information*, 46(3), 410-415. <https://doi.org/10.1177/05390184070460030107>
- Metcalfe, J. y Mischel, W. (1999). A hot/cool-system analysis of delay of gratification: dynamics of willpower. *Psychological Review*, 106(1), 3-19. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.106.1.3>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Datos y cifras curso escolar 2021/2022*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b9311a59-9e97-45e6-b912-7efe9f3b1f16/datos-y-cifras-2021-2022-espanol.pdf>
- Moffitt, T. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.100.4.674>
- Moffitt, T. y Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence limited antisocial pathways among males and females. *Development and Psychopathology*, 13, 355-375. <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579401002097>
- Moffitt, T., Caspi, A., Rutter, M. y Silva, P. (2001). *Sex differences in antisocial behaviour: conduct disorder, delinquency, and violence in the Dunedin Longitudinal Study*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511490057>
- Molero, M., Perez, M., Carrión, J., Luque, A., Garzon, A., Martos, A., Simón, M., Barragán, A. y Gazquez, J. (2017). Antisocial behavior and interpersonal values in high school students. *Frontiers in Psychology*, 8, 170. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00170>
- Moore, A., Silberg, J., Roberson-Nay, R. y Mezuk, B. (2017). Life course persistent and adolescence limited conduct disorder in a nationally representative US sample: prevalence, predictors, and outcomes. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 52(4), 435-443. <https://doi.org/10.1007/s00127-017-1337-5>
- Moreno C., Rivera, F., Ramos, P., Sánchez-Queija, I., Jiménez-Iglesias, A. García-Moya, I., Moreno-Maldonado, C., Paniagua, C., Villafuerte-Díaz, A., Ciria, E. y Leal, E. (2019). *Metodología empleada en la edición de 2018 del Estudio Health Behaviour in School-aged Children (HBSC-2018)*. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.
- Moreno, C., Antolín, A., Díez, M., Estévez, R., Hidalgo, V., Jiménez, L., Jiménez, J., López, F., Oliva, A. y Román, M. (2015). *Diseño de materiales de intervención en parentalidad positiva para población excluida o vulnerable en el Polígono Sur de Sevilla*. Memoria final de investigación no publicada.
- Moreno, C., Rivera, F., Ramos, P., Sánchez-Queija, I., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., Moreno-Maldonado, C., Villafuerte-Díaz, A., Paniagua, C. y Morgan, A. (2016). *Informe de resultados preliminares HBSC-2014 dirigido al Comisionado del Polígono Sur*. Informe no publicado.
- Moreno-Maldonado, C. (2018). *El impacto de las desigualdades socioeconómicas en la salud adolescente: retos metodológicos y factores psicosociales que influyen en su estudio*. [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla].



- Morgan, A. y Lilienfeld, S. (2000). A meta-analytic review of the relation between antisocial behavior and neuropsychological measures of executive function. *Clinical Psychology Review*, 20, 113-136. [https://doi.org/10.1016/s0272-7358\(98\)00096-8](https://doi.org/10.1016/s0272-7358(98)00096-8)
- Morrison, R., Martinez, J., Hilton, E. y Li, J. (2018). The influence of parents and schools on developmental trajectories of antisocial behaviors in Caucasian and African American youths. *Development and Psychopathology*, 31(4), 1575-1587. <https://doi.org/10.1017/s0954579418001335>
- Mosteiro, M. y Porto, A. (2017). Análisis de los estereotipos de género en alumnado de formación profesional: diferencias según sex, edad y grado. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 151-165. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.257191>
- Muellmann, S., Landgraf-Rauf, K., Brand, T., Zeeb, H. y Pischke, C. (2016). Effectiveness of school-based interventions for the prevention and/or reduction of psychosocial problems among children and adolescents: a review of reviews. *Gesundheitswesen*, 79(4), 252-260. <https://doi.org/10.1055/s-0042-108648>
- Muetzel, R., Blanken, L., van der Ende, J., El Marroun, H., Shaw, P., Sudre, G., Van der Lugt, A., Jaddoe, V., Verhulst, F., Tiemeier, H. y White, T. (2017). Tracking brain development and dimensional psychiatric symptoms in children: A longitudinal population-based neuroimaging study. *American Journal of Psychiatry*, 175(1), 54-62. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2017.16070813>
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149. <https://doi.org/10.1023/A:1010961119608>
- Murray, J., Shenderovich, Y., Gardner, F., Mikton, C., Derzon, J., Liu, J. y Eisner, M. (2018). Risk factors for antisocial behavior in low-and middle-income countries: a systematic review of longitudinal studies. *Crime and Justice*, 47(1), 255-364. <https://doi.org/10.1086/696590>
- Musitu, G., Herrero, J. y Cantera, L. (2015). *Introducción a la psicología comunitaria*. Editorial UOC.
- National Center for Education Statistics. (2004). *Early Childhood Longitudinal Study. Kindergarten Class of 1998-99 (ECLS-K): School Administrator Questionnaire: Spring 2004*. Instrumento no publicado.
- National Institute for Health and Clinical Excellence (2009). *Promoting young people's social and emotional wellbeing in secondary education. NICE public health guidance 20*. National Institute for Health and Clinical Excellence.
- Neiderhiser, J., Reiss, D., Hetherington, E. y Plomin, R. (1999). Relationships between parenting and adolescent adjustment over time: genetic and environmental. *Developmental Psychology*, 35(3), 680-692. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.3.680>
- Nunnally, J. y Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- O'Donohue, W., Benuto, L., Tolle, L., Payne, L. y Davis, R. (2013). Introduction and the wellness imperative with adolescent behavioral health. En W. O'Donohue, L. Benuto y L. Woodward (Eds.), *Handbook of adolescent health psychology* (pp. 3-11). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6633-8_1



- Oberwittler, D. (2007). The effects of neighbourhood poverty on adolescent problem behaviours: A multi-level analysis differentiated by gender and ethnicity. *Housing Studies*, 22(5), 781-803. <https://doi.org/10.1080/02673030701474727>
- O'Brien, L., Albert, D., Chein, J. y Steinberg, L. (2011). Adolescents prefer more immediate rewards when in the presence of their peers. *Journal of Research on Adolescence*, 21(4), 747-753. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00738.x>
- Odgers, C., Caspi, A., Russell, M., Sampson, R., Arseneault, L. y Moffitt, T. (2012). Supportive parenting mediates neighborhood socioeconomic disparities in children's antisocial behavior from ages 5 to 12. *Development and Psychopathology*, 24(3), 705-721. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000326>
- Odgers, C., Donley, S., Caspi, A., Bates, C. y Moffitt, T. (2015). Living alongside more affluent neighbors predicts greater involvement in antisocial behavior among low-income boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(10), 1055-1064. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12380>
- Odgers, C., Moffitt, T., Broadbent, J., Dickson, N., Hancox, R., Harrington, H., Poulton, R., Sears, M., Murray, W. y Caspi, A. (2008). Female and male antisocial trajectories: from childhood origins to adult outcomes. *Development and Psychopathology*, 20(2), 673-716. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000333>
- Ogilvie, J., Stewart, A. y Shum, D. (2021). Measuring engagement in antisocial behavior during late adolescence and early adulthood for typically developing youth. *Child Psychiatry and Human Development*, 52(2), 248-269. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01005-5>
- Oliva, A. y Antolín, L. (2010) Changes in the adolescent brain and aggressive and risk-taking behaviours. *Studies in Psychology*, 31(1), 53-66. <https://doi.org/10.1174/021093910790744563>
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, M. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 223-234. <https://doi.org/10.1174/021037010791114562>
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Hemisphere.
- Organización Mundial de la Salud (2018). *Salud del adolescente y el joven adulto*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (1999). *Classifying educational programmes: manual for ISCED-97 implementation in OECD countries*. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/1962350.pdf>
- Osterman, K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Pagani, L., Boulerice, B., Vitaro, F. y Tremblay, R. (1999). Effects of poverty on academic failure and delinquency in boys: a change and process model approach. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40(8), 1209-1219. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00537>



- Pajer, K., Stouthamer-Loeber, M., Gardner, W. y Loeber, R. (2006). Women with antisocial behaviour: long-term health disability and help-seeking for emotional problems. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 16(1), 29-42. <https://doi.org/10.1002/cbm.53>
- Paradis, A., Koenen, K., Fitzmaurice, G. y Buka, S. (2016). Impact of persistent and adolescent-limited antisocial behaviour on adult health outcomes. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 70(10), 1004-1010. <http://dx.doi.org/10.1136/jech-2014-205140>
- Parke, R. y Slaby, R. (1983). The development of aggression. En E. Hetherington y P. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 547-642). John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.2.320>
- Patalay, P. y Gage, S. (2019). Changes in millennial adolescent mental health and health-related behaviours over 10 years: a population cohort comparison study. *International Journal of Epidemiology*, 48(5), 1650-1664. <https://doi.org/10.1093/ije/dyz006>
- Patterson, G. (1982). *Coercitive family process*. Castalia.
- Payne, A. y Welch, K. (2013). The impact of schools and education on antisocial behavior over the life-course. En C. Gibson y M. Krohn (Eds.), *Handbook of life-course criminology* (pp. 93-109). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5113-6_6
- Peña, M. (2005). *Conducta antisocial en adolescentes: factores de riesgo y de protección*. [Tesis doctoral, Universidad Computense de Madrid]. <http://eprints.ucm.es/12024/1/T28264.pdf>
- Peñacoba, C., González, J., Bazo, E., Calleja, E., Chuvieco, Y., García, C., Carretero, I. y Moreno, R. (2005). Relación entre conductas antisociales y delictivas y apoyo social en adolescentes de la Comunidad de Madrid. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58(3), 365-378.
- Pepler, D. (2018). Schools and the pathway to crime: a focus on relationships. En D. Farrington, L. Kazemian y A. Piquero (Eds.), *The Oxford handbook of developmental and life-course criminology* (pp. 433-454). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190201371.013.20>
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W. y Connolly, J. (2010). Developmental trajectories of girls' and boys' delinquency and associated problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(7), 1033-1044. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9389-y>
- Pérez-Fuentes, M., Gázquez, J., Mercader, M., Molero, M. y García, M. (2011). Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(3), 401-412.
- Piehler, T., Distefano, R., Ausherbauer, K., Bloomquist, M., Almy, B. y August, G. (2020). Self-regulatory profiles and conduct problems in youth referred to juvenile diversion. *Journal of Research on Adolescence*, 30(2), 372-388. <https://doi.org/10.1111/jora.12530>
- Piotrowska, P., Stride, C., Croft, S. y Rowe, R. (2015). Socioeconomic status and antisocial behaviour among children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 35, 47-55. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2014.11.003>



- Piotrowska, P., Stride, C., Maughan, B., Goodman, R., McCaw, L. y Rowe, R. (2015). Income gradients within child and adolescent antisocial behaviours. *The British Journal of Psychiatry*, 207(5), 385-391. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.143636>
- Piquero, A. (2000). Frequency, specialization, and violence in offending careers. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 37(4), 392-418. <https://doi.org/10.1177/0022427800037004003>
- Piquero, A. (2008). Taking stock of developmental trajectories of criminal activity over the life course. En A. Liberman (Ed.), *The long view of crime: a synthesis of longitudinal research* (pp. 23-78). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-71165-2_2
- Piquero, A., Brame, R. y Moffitt, T. (2005). Extending the study of continuity and change: Gender differences in the linkage between adolescent and adult offending. *Journal of Quantitative Criminology*, 21(2), 219-243. <https://doi.org/10.1007/s10940-005-2494-3>
- Piquero, A., Hawkins, J. y Kazemian, L. (2012). Criminal career patterns. En R. Loeber y D. Farrington (Eds.), *From juvenile delinquency to adult crime: criminal careers, justice policy, and prevention* (pp. 14-46). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199828166.003.0002>
- Piquero, A., Shepherd, I., Shepherd, J. y Farrington, D. (2011). Impact of offending trajectories on health: Disability, hospitalisation and death in middle-aged men in the Cambridge study in delinquent development. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(3), 189-201. <https://doi.org/10.1002/cbm.810>
- Piquero, A., Brame, R. y Lynam, D. (2004). Studying criminal career length through early adulthood among serious offenders. *Crime and Delinquency*, 50, 412-435. <https://doi.org/10.1177/0011128703260333>
- Plazas, E., Morón, M., Santiago, A., Sarmiento, H., Ariza-López, S. y Patiño, C. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica*, 9(2), 357-369. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy9-2.ricp>
- Poulin, F. y Boivin, M. (1999). Reactive and proactive aggression: evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment*, 12(2), 115-122. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.12.2.115>
- Qu, Y., Pomerantz, E., Wang, M., Cheung, C. y Cimpian, A. (2016). Conceptions of adolescence: Implications for differences in engagement in school over early adolescence in the United States and China. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(7), 1512-1526. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0492-4>
- Quetelet, A. (1984). *Adolphe Quetelet's research on the propensity for crime at different ages*. (S. Sylvestre, Trad.). Anderson Publishing Company. (Trabajo original publicado en 1831).
- Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C. y Chapman, M. (1983). Children's prosocial disposition and behavior. En E. Hetherington y P. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 469-546). John Wiley and Sons.



- Raine, A. (2002). Biosocial studies of antisocial and violent behavior in children and adults: A review. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(4), 311-326. <https://doi.org/10.1023/A:1015754122318>
- Raine, A. y Venables, P. (1981). Classical conditioning and socialization a biosocial interaction. *Personality and Individual Differences*, 2, 273-283. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(81\)90061-1](https://doi.org/10.1016/0191-8869(81)90061-1)
- Rappoport, M., Denney, C., Chung, K. y Hustace, K. (2001). Internalizing behavior problems and scholastic achievement in children: Cognitive and behavioral pathways as mediators of outcome. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(4), 536-551. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3004_10
- Rask, K., Åstedt-Kurki, P., Paavilainen, E. y Laippala, P. (2003). Adolescent subjective well-being and family dynamics. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 17(2), 129-138. <https://doi.org/10.1046/j.0283-9318.2002.00118.x>
- Rechea, C. (2008). *Conductas antisociales y delictivas de los jóvenes en España*. Centro de Investigación en Criminología.
- Ridao, P. y Moreno, C. (2008). Parents' and children's perception of adolescence as a developmental stage. *Journal for the Study of Education and Development*, 31(4), 499-513. <https://doi.org/10.1174/021037008786140904>
- Ristkari, T., Sourander, A., Ronning, J., Elonheimo, H., Helenius, H. y Salokangas, R. (2009). Sense of coherence and criminal offences among young males. Findings from the Finnish from a boy to a man study. *Nordic Psychology*, 61(1), 4-13. <https://doi.org/10.1027/1901-2276.61.1.4>
- Ritakallio, M., Koivisto, A., von der Pahlen, B., Pelkonen, M., Marttunen, M. y Kaltiala-Heino, R. (2007). Continuity, comorbidity and longitudinal associations between depression and antisocial behaviour in middle adolescence: a 2-year prospective follow-up study. *Journal of Adolescence* 31(3), 355-370. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.06.006>
- Rivera, F. (2011). *Salutogénesis y Sentido de Coherencia: un estudio psicométrico de la escala SOC en adolescentes españoles*. [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla].
- Rodríguez, A. y Torrente, G. (2003). Interacción familiar y conducta antisocial. *Boletín de Psicología*, 78, 7-19.
- Rocque, M., Posick, C. y Hoyle, J. (2016). Age and crime. En W. Jennings (Ed.), *The encyclopedia of crime and punishment* (Vol. 1, pp. 1-8). John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118519639.wbecp275>
- Rosenfeld, R., White, H. y Esbensen, F. (2012). Special categories of serious and violent offenders. En R. Loeber y D. Farrington (Eds.), *From juvenile delinquency to adult crime: Criminal careers, justice policy and prevention* (pp. 118-149). <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199828166.003.0005>
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectations and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart y Winston.



- Rowland, B., Jonkman, H., Steketee, M., Solomon, R., Solomon, S. y Toumbourou, J. (2021). A cross-national comparison of the development of adolescent problem behavior: a 1-year longitudinal study in India, the Netherlands, the USA, and Australia. *Prevention Science*, 22(1), 62-72. [dhttps://doi.org/10.1007/s11121-019-01007-3](https://doi.org/10.1007/s11121-019-01007-3)
- Russell, M. y Odgers, C. (2015). Antisocial behavior among children in poverty: understanding environmental effects in daily life. En C. Pietz y C. Mattson (Eds.), *Violent offenders: understanding and assessment* (pp.19-49). Oxford University Press.
- Rutter, M. (1997). Antisocial behavior: developmental psychopathology perspectives. En D. Stoff, J. Breiling y J. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behaviour* (pp. 115-124). John Wiley and Sons.
- Rutter, M., Giller, H. y Hagell, A. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*. University Press.
- Salado, V., Moreno-Maldonado, C., Moreno, C. y Rivera, F. (2021). The influence of developmental contexts in adolescent's expected sociopolitical participation through the sense of unity: an analysis of the mediation model invariance through sex, age, and socioeconomic status. *Child Indicators Research*, 15, 107-316. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09853-w>
- Samdal, O., Morgan, A., Moreno, C., Baban, A., Gaspar de Matos, M. y Wold, B. (2017). Optional package: positive mental health through sense of unity. En J. Inchley, D. Currie, A. Cosma, A. Piper y G. Spanou (Eds.), *HBSC internal protocol 2017/18 Optional Packages*. HBSC International Coordinating Centre.
- Sampson, R. y Laub, J. (1995). *Crime in the making: pathways and turning points through life*. Harvard University Press.
- Sampson, R. y Laub, J. (2003). Life-course desisters? Trajectories of crime among delinquent boys followed to age 70. *Criminology*, 41, 555-592. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2003.tb00997.x>
- Sampson, R., Raudenbush, S. y Earls, F. (1997) Neighborhoods and violent crime: a multilevel study of collective efficacy. *Science*, 277, 918-924. <https://doi.org/10.1126/science.277.5328.918>
- Sanabria, A. y Uribe, A. (2009). Conductas antisociales y delictivas en adolescentes infractores y no infractores. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 203- 218. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80112469014>
- Sánchez, M., Suárez, M., Manzano, N., Oliveros, L., Lozano, S., Fernández, B., y Malik, B. (2011). Estereotipos de género y valores sobre el trabajo entre los estudiantes españoles. *Revista de Educación*, 355, 331-354. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-355-027>
- Savolainen, J., Mason, W., Lyyra, A., Pulkkinen, L. y Kokko, K. (2017). Antisocial and human capital pathways to socioeconomic exclusion: a 42-year prospective study. *Developmental Psychology*, 53(8), 1597-1609. <https://doi.org/10.1037/dev0000344>
- Scales, P. y Leffert, N. (1999). *Developmental assets: a synthesis of the scientific research on adolescent development*. Search Institute.



- Schnohr, C., Kreiner, S., Due, E., Currie, C., Boyce, W. y Diderichsen, F. (2008). Differential item functioning of a family affluence scale: validation study on data from HBSC 2001/02. *Social Indicators Research*, 89(1), 79-95. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9221-4>
- Schreiber, J., Nora, A., Stage, F., Barlow, E. y King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: a review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Search Institute (1997). *40 developmental assets for adolescents (12-18)*. <https://page.search-institute.org/40-developmental-assets>
- Segal, Z. (1988). Appraisal of the self-schema construct in cognitive models of depression. *Psychological Bulletin*, 103(2), 147-162. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.2.147>
- Seijo, D., Mohamed, L. y Vilariño, M. (2008). Comportamiento antisocial en menores y relación con factores de riesgo de origen sociodemográfico, culturales y familiares. *Revista Galega de Cooperación Científica Iberoamericana*, 15, 22-30.
- Seisdedos, N. (1988). *Cuestionario A-D (Conductas Antisociales-Delictivas)*. TEA Ediciones.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. <https://doi.org/10.1037//003-066X.55.1.5>
- Serrano, A., Rodríguez, D. y Mirón, L. (1997). A psychosocial profile of Spanish adolescents. *Psychology in Spain*, 1(1), 90-103.
- Shaughnessy, J., Zechmeister, E. y Zechmeister, J. (2007). *Métodos de investigación en psicología*. McGraw-Hill.
- Shepherd, J., Farrington, D. y Potts, J. (2004). Impact of antisocial lifestyle on health. *Journal of Public Health*, 26(4), 347-352. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdh169>
- Silva, W., Carneiro, L., de Oliveira, G., Luengo, M. y Gomez-Fraguela, J. (2019). Antisocial Behaviour: A unidimensional or multidimensional construct? *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(1), 13-27. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5105>
- Silva, F., Martorell, M. y Clemente, A. (1986). Adaptación española de la escala de conducta antisocial ASB: fiabilidad, validez y tipificación. *Evaluación Psicológica*, 2(5), 39-55.
- Simons, R., Simons, L., Burt, C., Brody, G. y Cutrona, C. (2005). Collective efficacy, authoritative parenting and delinquency: a longitudinal test of a model integrating community and family level processes. *Criminology*, 43, 989-1029. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2005.00031.x>
- Singh, G. y Ghandour, R. (2012). Impact of neighborhood social conditions and household socioeconomic status on behavioral problems among US children. *Maternal and Child Health Journal*, 16(1), 158-169. <https://doi.org/10.1007/s10995-012-1005-z>

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

- Skinner, G., Farrington, D. y Shepherd, J. (2020). Offender trajectories, health and hospital admissions: relationships and risk factors in the longitudinal Cambridge Study in delinquent development. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 113(3), 110-118. <https://doi.org/10.1177/0141076820905319>
- Slattery, T. y Meyers, S. (2013). Contextual predictors of adolescent antisocial behavior: the developmental influence of family, peer, and neighborhood factors. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 31(1), 39-59. <https://doi.org/10.1007/s10560-013-0309-1>
- Snyder, J., Bank, L. y Burraston, B. (2005). The consequences of antisocial behavior in older male siblings for younger brothers and sisters. *Journal of Family Psychology*, 19(4), 643-653. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.4.643>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M. y Niemiec, C. (2009). Should parental prohibition of adolescents' peer relationships be prohibited? *Personal Relationships*, 16(4), 507-530. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2009.01237.x>
- Stams, G., Brugman, D., Dekovic, M., van Rosmalen, L., Van der Laan, P. y Gibbs, J. (2006). The moral judgment of juvenile delinquents: a meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 697-713. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9056-5>
- Steffensmeier, D., Allan, E. A., Harer, M. y Streifel, C. (1989). Age and the distribution of crime. *American Journal of Sociology*, 94, 803-831. <https://doi.org/10.1086/229069>
- Steinberg, L. (2010). A behavioral scientist looks at the science of adolescent brain development. *Brain and Cognition*, 72, 160-164. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.11.003>
- Steinberg, L., Cauffman, E. y Monahan, K. (2015). *Psychosocial maturity and desistance from crime in a sample of serious juvenile offenders*. US Department of Justice, Office of Justice Programs: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Steinberg, L. y Cauffman, E. (1996). Maturity of judgment in adolescence: psychosocial factors in adolescent decision making. *Law and Human Behavior*, 20(3), 249-272. <https://doi.org/10.1007/BF01499023>
- Steinberg, L. y Monahan, K. (2007). Age differences in resistance to peer influence. *Developmental Psychology*, 43, 1531-1543. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1531>
- Steinberg, L. y Morris, A. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83>
- Steinberg, L., Dahl, R., Keating, D., Kupfer, D., Masten, A. y Pine, D. (2006). The study of developmental psychopathology in adolescence: integrating affective neuroscience with the study of context. En D. Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology* (2º ed., Vol. 2, pp. 710-741). John Wiley and Sons.



- Sullivan, C., McGloin, J., Pratt, T. y Piquero, A. (2006). Rethinking the “norm” of offender generality: investigating specialization in the short-term. *Criminology*, 44(1), 199-233. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2006.00047.x>
- Sumter, S., Bokhorst, C., Steinberg, L. y Westenberg, P. (2009). The developmental pattern of resistance to peer influence in adolescence: Will the teenager ever be able to resist? *Journal of Adolescence*, 32, 1009-1021. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.08.010>
- Sutherland, E., Cressey, D. and Luckenbill D. (1992). *Principles of criminology* (11 ed.). A división of Rowman and Littlefield publishers, inc.
- Thornberry, T., Giordano, P., Uggem, C., Matsuda, M., Masten, A., Bulten, E. y Donker, A. (2012). Explanations for offending. En R. Loeber y D. Farrington (Eds.), *From juvenile delinquency to adult crime: criminal careers, justice policy and prevention* (pp. 47-85). <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199828166.003.0003>
- Tomlinson, R., Burt, S., Waller, R., Jonides, J., Miller, A., Gearhardt, A., Peltier, S., Klump, K., Lumeng, J. y Hyde, L. (2020). Neighborhood poverty predicts altered neural and behavioral response inhibition. *NeuroImage*, 209, 116536. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2020.116536>
- Torres, F. (2005). *El análisis territorial aplicado al estudio de zonas urbanas marginadas, el caso de Polígono Sur en Sevilla*. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Dirección General de Servicios Sociales e Inclusión.
- Tremblay, R. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24, 129-141. <https://doi.org/10.1080/016502500383232>
- Trim, R., Worley, M., Wall, T., Hopfer, C., Crowley, T., Hewitt, J. y Brown, S. A. (2015). Bivariate trajectories of substance use and antisocial behavior: associations with emerging adult outcomes in a high-risk sample. *Emerging Adulthood*, 3(4), 265-276. <https://doi.org/10.1177/2167696815573791>
- Tuvblad, C., Grann, M. y Lichtenstein, P. (2006). Heritability for adolescent antisocial behavior differs with socioeconomic status: gene-environment interaction. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 734-743. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01552.x>
- Underwood, C. (2009). Belief and attitude change in the context of human development. En I. Sirageldin (Ed.), *Sustainable human development in the twenty-first century. Encyclopedia of life support systems* (Vol 2, pp. 103-124). Eolss Publishers.
- Valera, A. y Sánchez, J. (1997). Pruebas de significación y magnitud del efecto: reflexiones y propuestas. *Anales de Psicología*, 13, 85-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16713109>
- Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., Van Lier, P. y Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: gender differences in developmental changes. *Developmental Psychology*, 50(3), 881-888. <https://doi.org/10.1037/a0034325>



- Van der Put, C., Deković, M., Hoeve, M., Stams, G., van der Laan, P. y Langewouters, F. (2011). Risk assessment of girls: Are there any sex differences in risk factors for re-offending and in risk profiles? *Criminal Justice and Behavior*, 38, 248-262. <https://doi.org/10.1177/0011128710384776>
- Vera, J., Ezpeleta, L. Granero, R. y de la Osa, N. (2010). Antisocial behavior, psychopathology and functional impairment: association with sex and age in clinical children and adolescents. *Child Psychiatry and Human Development*, 41(5), 465-478. <http://dx.doi.org/10.1007/s10578-010-0181-6>
- Vermeiren, R., Deboutte, D., Ruchkin, V. y Schwab-Stone, M. (2002). Antisocial behaviour and mental health. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 11(4), 168-175. <https://doi.org/10.1007/s00787-002-0275-1>
- Vieno, A., Nation, M., Pastore, M. y Santinello, M. (2009). Parenting and antisocial behavior: a model of the relationship between adolescent self-disclosure, parental closeness, parental control, and adolescent antisocial behavior. *Developmental Psychology*, 45(6), 1509-1519. <https://doi.org/10.1037/a0016929>
- Villanueva, V. y Grau-Alberola, E. (2019). Diferencias por sexo y edad en la interiorización de los estereotipos de género en la adolescencia temprana y media. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(1), 107-128. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i47.2184>
- Vitaro, F., Brendgen, M. y Barker, E. (2006). Subtypes of aggressive behaviors: a developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 30(1), 12-19. <https://doi.org/10.1177/0165025406059968>
- Vygotski, L. (2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (S. Furió, Trad., 3º ed.). Crítica. (Trabajo original publicado en 1978).
- Walker, E., Sabuwalla, Z. y Huot, R. (2004). Pubertal neuromaturation, stress sensitivity, and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 16(4), 807-824. <https://doi.org/10.1017/S0954579404040027>
- Wallinius, M., Nordholm, J., Wagnström, F. y Billstedt, E. (2019). Cognitive functioning and aggressive antisocial behaviors in young violent offenders. *Psychiatry Research*, 272, 572-580. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.12.140>
- Walters, G. D. (2002). The psychological inventory of criminal thinking styles: a review and meta-analysis. *Assessment*, 9, 278-291. <https://doi.org/10.1177/1073191102009003007>
- Weatherburn, D. y Lind, B. (2006). What mediates the macro-level effects of economic and social stress on crime? *Australian and New Zealand Journal of Criminology*, 39(3), 384-397. <http://dx.doi.org/10.1375/acri.39.3.384>



- Welsh, B., Lipsey, M., Rivara, F., Hawkins, J., Aos, S. y Hollis-Peel, M. (2012). Promoting change, changing lives: effective prevention and intervention to reduce serious offending. En R. Loeber y D. Farrington (Eds.), *From juvenile delinquency to adult crime: criminal careers, justice policy, and prevention* (pp. 245-277). <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199828166.003.0009>
- White, M., Grzankowski, J., Paavilainen, E., Åstedt-Kurki, P. y Paunonen-Ilmonen, M. (2003). Family dynamics and child abuse and neglect in three Finnish communities. *Issues in Mental Health Nursing*, 24, 707-722. <https://doi.org/10.1080/01612840305329>
- Williams, P., Holmbeck, G. y Greenley, R. (2002). Adolescent health psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(3), 828-842. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.70.3.828>
- Wilson, D., Gottfredson, D. y Najaka, S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: a meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17(3), 247-272. <https://doi.org/10.1023/A:1011050217296>
- Wright, B., Caspi, A., Moffitt, T. y Silva, P. (2001). The effects of social ties on crime vary by criminal propensity: a life-course model of interdependence. *Criminology*, 39, 321-352. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2001.tb00925.x>
- Yung, B. y Hammond W. (1997). Antisocial Behavior in minority groups: epidemiological and cultural perspectives. En D. Stoff, J. Breiling y J. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behaviour* (pp. 474-496). John Wiley and Sons.
- Zara, G. y Farrington, D. (2008). Childhood and adolescent predictors of late onset criminal careers. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 287-300. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9350-3>
- Zelli, A., Dodge, K., Lochman, J., Laird, R. y Conduct Problems Prevention Research Group (1999). The distinction between beliefs legitimizing aggression and deviant processing of social cues: testing measurement validity and the hypothesis that biased processing mediates the effects of beliefs on aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 150-166. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.1.150>
- Zimet, G., Dahlem, N., Zimet, S. y Farley, G. (1988). *The multidimensional scale of perceived social support*. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c



APÉNDICES

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



APÉNDICE A. INFORME COMISIONADO

Informe de resultados preliminares HBSC-2014 dirigido al Comisionado del Polígono Sur



Autores:

Carmen Moreno
Francisco Rivera
Pilar Ramos
Inmaculada Sánchez-Queija
Antonia Jiménez-Iglesias
Irene García-Moya
Concepción Moreno-Maldonado
Ana Villafuerte-Díaz
Carmen Paniagua
Antony Morgan



CONSEJERÍA DE ECONOMÍA,
INNOVACIÓN, CIENCIA Y EMPLEO



Plan Integral del Polígono Sur



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Estimada o estimado profesional del Polígono Sur (Sevilla),

Para nuestro grupo de investigación es un enorme placer poder remitirle este informe en respuesta a la participación que los centros educativos del Polígono Sur han tenido en la edición 2014 del Estudio Internacional *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)*. El HBSC es un estudio que, como ya le explicamos en su momento, está reconocido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como estudio colaborador.

Queremos que este informe sea reflejo de nuestro agradecimiento por su colaboración que, como puede imaginar, ha sido crucial para que la investigación pudiera cumplir sus objetivos y, como consecuencia, podamos disponer de datos que nos ayuden a conocer mejor las características de las y los adolescentes y, en el mismo sentido, sus necesidades, con el fin de orientar las políticas de intervención para con ellos y ellas.

Este informe responde también a nuestro convencimiento de que la investigación debe servir para ayudar a mejorar la calidad de vida de los ciudadanos y ciudadanas y de que, especialmente cuando se realiza con fondos públicos, como es el caso, sus resultados deben ser revertidos a la sociedad.

Como seguramente conoce, a estas edades la familia tiene un papel decisivo e ineludible. Es cierto, pero en este momento queremos destacar que el centro educativo y los y las profesionales de la educación tienen un papel fundamental en las vidas de estos chicos y chicas. Ese papel es especialmente importante en el caso de aquellos y aquellas que provienen de entornos familiares en los que viven situaciones de adversidad, para quienes lo que encuentran en su centro educativo puede convertirse en un punto de apoyo fundamental sobre el que anclar un cambio en una trayectoria vital que abocaba al riesgo.

Junto a este informe os hacemos llegar un lote de transparencias que tiene como finalidad el que podáis difundir sus resultados en la comunidad educativa y reflexionar sobre ellos.

Reiteramos nuestro agradecimiento y os hacemos llegar nuestros mejores deseos en el apasionante reto que tenemos en el trabajo educativo con nuestros y nuestras adolescentes, que son el futuro de esta sociedad.

El Equipo Español del estudio HBSC.



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

| | |
|--|----|
| 1. PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO | 9 |
| 2. METODOLOGÍA Y DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA ESPAÑOLA EN LA EDICIÓN 2014. | 10 |
| 3. INFORME DE RESULTADOS..... | 12 |
| Descripción de la muestra recogida en su centro educativo | 12 |
| Alimentación y dieta | 13 |
| Higiene dental..... | 18 |
| Horas de sueño | 20 |
| Consumo de sustancias..... | 22 |
| Relaciones con la familia | 26 |
| Escuela..... | 30 |
| Salud positiva..... | 32 |
| Lesiones..... | 34 |
| Peleas | 36 |
| Relaciones con los iguales..... | 38 |
| Actividades de tiempo libre | 40 |
| Conducta sexual | 43 |



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

El informe que tiene en sus manos parte del interés mostrado por el Comisionado para el Polígono Sur y por los centros educativos de la zona en el estudio *Health Behaviour in School-aged Children*, HBSC. Por ambas partes estaba claro el interés que tenía conocer cómo se situaban los centros educativos de este barrio de Sevilla en relación con algunos de los indicadores con los que trabaja el estudio HBSC. Fruto de esta colaboración tiene en sus manos un informe con los resultados del Polígono Sur que puede compararse con los resultados de Andalucía y los resultados nacionales. Además de este informe le hacemos llegar una presentación informatizada en la que podrá introducir los datos que estime conveniente para mostrarlos a cualquier colectivo de la comunidad educativa (otros compañeros y compañeras en reuniones de trabajo, padres y madres de estudiantes o los propios estudiantes); utilizando esta presentación, tendrá una visión más amigable de los resultados. Esperamos que estos datos puedan serles de utilidad no sólo en el terreno epidemiológico, para conocer cómo se sitúan los chicos y chicas de su centro respecto a los de su comunidad y nacionales en diferentes aspectos, sino también para la toma de decisiones y reflexión conjunta con los miembros de la comunidad educativa a la hora de implementar programas o proyectos de promoción de la salud que oferten las diferentes administraciones educativas o empresas u organizaciones dedicadas a estos fines.

El informe de resultados que en este momento está leyendo ha sido elaborado siguiendo una estructura que pretende lograr una presentación de la información lo más ordenada y clara posible. De esta forma, y antes de entrar a mostrar resultados concretos, encontrará secciones dedicadas a la presentación del estudio y las características de la edición de 2014 con el objetivo de situar al lector o lectora en la lógica del estudio y servir de ayuda en la interpretación de los resultados del mismo.

Más concretamente, este informe de resultados se articula en tres grandes apartados, cuyo contenido se describe a continuación:

1. Presentación del estudio.

Dentro de este apartado se hace una breve descripción del estudio HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children*) sobre conductas de los y las escolares relacionadas con la salud. En ella se tratan aspectos relacionados con la historia, evolución, objetivos, contenidos y utilidad de los datos que proporciona el estudio HBSC.

2. Metodología y descripción de la muestra en la edición 2014.

Esta sección se dedica a explicar las características que ha tenido la recogida de datos en la edición 2014, así como a describir las características de la muestra del estudio. Por tanto, de la lectura de este apartado se obtiene información sobre la cantidad de escolares que han participado y algunas características relevantes de los mismos que resultan de interés para contar con una visión general que le ayude a hacer la comparación entre los datos de su barrio y los totales nacional y autonómico.

3. Informe de resultados.

Este último apartado, que constituye el cuerpo fundamental del informe, recoge los resultados concretos obtenidos por el alumnado del Polígono Sur en las variables más relevantes del estudio, en comparación con los datos procedentes del conjunto de escolares españoles participantes, así como de su comunidad autónoma. Debido a una petición específica de los y las profesionales de la zona, también se incluyen tablas descriptivas de algunos contenidos que estos y estas profesionales han considerado conveniente incluir con estos y estas adolescentes. Justo antes de los resultados se



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

muestra una tabla que describe las características de la muestra del Polígono Sur, en función del sexo y la edad.

Para facilitar la interpretación de los resultados, éstos aparecen agrupados en distintos bloques temáticos, en concreto los siguientes:

- | | |
|--------------------------|---------------------------------|
| 1. Alimentación y dieta | 7. Salud positiva |
| 2. Cepillado dental | 8. Lesiones |
| 3. Horas de sueño | 9. Peleas |
| 4. Conductas de riesgo | 10. Relaciones con los iguales |
| 5. Relaciones familiares | 11. Actividades de tiempo libre |
| 6. Escuela | 12. Conducta sexual |

Cada uno de estos bloques comienza con una breve presentación sobre los contenidos que se van a abordar en el mismo, y precede a las tablas de resultados correspondientes. Además, en el caso de que se hayan utilizado instrumentos de evaluación específicos para algunos de los aspectos evaluados, se incluirá también una breve descripción de los mismos y sus puntuaciones máximas y mínimas, es decir, aquella información que permita entender la lógica de los resultados que dichos instrumentos aportan. En esta página inicial de presentación observará también un cuadro en el que se enumeran algunos ejemplos de iniciativas de intervención para la promoción de la salud en el ámbito analizado. Debe tenerse en cuenta que no se trata de un listado exhaustivo y que se ha priorizado la inclusión de iniciativas para la intervención cuyos contenidos están disponibles y son accesibles a través de internet.

En cuanto a las tablas de resultados, se utilizan dos tipos de tablas: una para las variables cuantitativas, aquéllas que tienen valores de respuesta numéricos, y otra para variables categóricas, aquéllas en las que aparecen distintas opciones de respuesta entre las que el o la estudiante debe seleccionar una.

A continuación se reproduce un ejemplo de cada tipo de tabla, junto a las indicaciones para su interpretación.

a. Variables categóricas

La tabla que se muestra en la siguiente página es un ejemplo del formato de tabla que encontrará en todas las variables categóricas. Recuerde que por variable categórica entendemos aquella cuyos valores son de tipo textual, es decir, que indican categorías o "nombres", y no valores numéricos (o sea, las variables que no son cuantitativas, como podría ser "¿cuántas veces...?", "número de personas que viven en el hogar", etc., sino categorías de valores, como por ejemplo, "tipos de deporte en los que participa: acuáticos, atletismo, fútbol, etc.)".

En esta tabla podemos distinguir las siguientes partes:

Si observamos la tabla de arriba hacia abajo, en la primera de las filas, que aparece en un tono más oscuro, se reproduce la pregunta que se formuló a los y las escolares y las opciones de respuesta. Bajo esta pregunta, se presentan los resultados obtenidos, que aparecen en las celdas de color más claro. Concretamente, aparece la N total, que indica el número total de participantes que



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

seleccionaron cada opción de respuesta, así como los porcentajes sobre el total de sujetos y, dentro de cada grupo de edad, en cada opción de respuesta.

Dentro de esta zona de la tabla en que aparecen los datos, se diferencian tres grandes filas:

En la fila nº 1, señalada con el recuadro verde en la figura, aparecen los datos de la muestra española en su conjunto, concretamente el número total de escolares que seleccionó cada opción de respuesta (fila N total) y el mismo dato expresado en porcentajes (%), es decir, qué tanto por ciento del total de estudiantes marcó cada opción de respuesta. Este dato se aporta tanto para la muestra completa (% total) como en cada uno de los grupos de edad. En la fila nº 2, señalada en color azul, aparecen esos mismos datos pero referidos a la muestra correspondiente a su comunidad autónoma. Por último, en la fila nº 3, en cuyo título aparece Polígono Sur y ha sido rodeada con un recuadro amarillo, aparecen esos mismos datos referidos a su alumnado. Si bien en esta tabla de ejemplo hemos marcado cada fila con un recuadro de color distinto para que resulte más claro, el degradado del color morado de la tabla le ayudará también a diferenciar estas tres grandes filas.

| | | ¿Cuántas veces a la semana acostumbras a comer frutas? | | | | |
|---|------------|--|------------------------------|---------------------|--------------------------|----------------|
| | | Nunca | Menos de una vez a la semana | Una vez a la semana | Varias veces a la semana | Todos los días |
| Resultados con toda la muestra de ESPAÑA | N total | 1657 | 2574 | 3944 | 13781 | 11156 |
| | % total | 5,5% | 8,1% | 11,9% | 40,7% | 33,8% |
| | 11-12 años | 4,2% | 6,3% | 11,4% | 38,5% | 39,6% |
| | 13-14 años | 5,4% | 8,9% | 11,7% | 41,8% | 32,2% |
| | 15-16 años | 6,3% | 8,6% | 12,2% | 41,4% | 31,5% |
| | 17-18 años | 6,4% | 8,4% | 13,8% | 41,8% | 29,5% |
| Resultados con toda la muestra de ANDALUCÍA | N total | 123 | 138 | 230 | 722 | 541 |
| | % total | 7,0% | 7,9% | 13,1% | 41,2% | 30,8% |
| | 11-12 años | 4,1% | 6,3% | 14,0% | 38,5% | 37,0% |
| | 13-14 años | 6,1% | 9,1% | 12,3% | 42,1% | 30,5% |
| | 15-16 años | 8,8% | 7,6% | 13,1% | 42,9% | 27,6% |
| | 17-18 años | 7,5% | 8,6% | 15,1% | 36,6% | 32,3% |
| Resultados en el CENTRO EJEMPLO | N total | 1 | 3 | 7 | 28 | 30 |
| | % total | 1,4% | 4,3% | 10,1% | 40,6% | 43,5% |
| | 11-12 años | 1,4% | 4,3% | 10,1% | 40,6% | 43,5% |
| | 13-14 años | - | - | - | - | - |
| | 15-16 años | - | - | - | - | - |
| | 17-18 años | - | - | - | - | - |

En resumen, para la interpretación de los datos que les presentamos en este tipo de tablas, los pasos a seguir son: localizar dentro de la fila nº 3 los resultados en porcentajes de los y las escolares de uno de los estratos de edad, buscar en la fila nº 2 los resultados de los y las estudiantes de su comunidad de ese mismo grupo de edad o bien en la fila nº 1 los resultados nacionales de los y las estudiantes de ese mismo grupo de edad y, por último, comparar los porcentajes de unos y otros en cada opción de respuesta. Será necesario repetir el mismo procedimiento tantas veces como distintos estratos de edad hayan participado en el estudio.



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

En este punto es necesario recordar que a lo largo del informe encontrará tablas en las que no se incluyen datos comparativos. Se trata de contenidos incorporados a petición específica de los y las profesionales de la zona.

A continuación reproducimos un ejemplo de tabla, que corresponde a un centro que participó con estudiantes de 5º y 6º de Primaria (estrato de edad: 11-12 años). Con un círculo han sido marcados los valores que habría que observar para comparar el porcentaje de alumnado que come frutas todos los días en este centro con los y las estudiantes de su misma edad en su comunidad autónoma y en la muestra nacional.

| | | ¿Cuántas veces a la semana acostumbras a comer frutas? | | | | |
|---|------------|--|------------------------------|---------------------|--------------------------|----------------|
| | | Nunca | Menos de una vez a la semana | Una vez a la semana | Varias veces a la semana | Todos los Días |
| Resultados con toda la muestra de ESPAÑA | N total | 1657 | 2574 | 3944 | 13781 | 11156 |
| | % total | 5,5% | 8,1% | 11,9% | 40,7% | 33,8% |
| | 11-12 años | 4,2% | 6,3% | 11,4% | 38,5% | 39,6% |
| | 13-14 años | 5,4% | 8,9% | 11,7% | 41,8% | 32,2% |
| | 15-16 años | 6,3% | 8,6% | 12,2% | 41,4% | 31,5% |
| | 17-18 años | 6,4% | 8,4% | 13,8% | 41,8% | 29,5% |
| Resultados con toda la muestra de ANDALUCÍA | N total | 123 | 138 | 230 | 722 | 541 |
| | % total | 7,0% | 7,9% | 13,1% | 41,2% | 30,8% |
| | 11-12 años | 4,1% | 6,3% | 14,0% | 38,5% | 37,0% |
| | 13-14 años | 6,1% | 9,1% | 12,3% | 42,1% | 30,5% |
| | 15-16 años | 8,8% | 7,6% | 13,1% | 42,9% | 27,6% |
| | 17-18 años | 7,5% | 8,6% | 15,1% | 36,6% | 32,3% |
| Resultados en el CENTRO EJEMPLO | N total | 1 | 3 | 7 | 28 | 30 |
| | % total | 1,4% | 4,3% | 10,1% | 40,6% | 43,5% |
| | 11-12 años | 1,4% | 4,3% | 10,1% | 40,6% | 43,5% |
| | 13-14 años | - | - | - | - | - |
| | 15-16 años | - | - | - | - | - |
| | 17-18 años | - | - | - | - | - |

b. Variables cuantitativas

En el caso de las variables cuantitativas, de nuevo encontramos en la tabla las dos partes descritas anteriormente. La principal diferencia en este caso es que, en lugar de porcentajes, encontramos dos estadísticos en la tabla: la media y la desviación tipo.

Para interpretar los resultados de su alumnado deben centrarse en la media. La desviación tipo es un estadístico que mide la dispersión de los datos, indicando si las respuestas dadas por los participantes fueron más o menos homogéneas. Así, cuanto mayor es la desviación tipo, más diversas fueron las respuestas ofrecidas por el alumnado. Más concretamente, una desviación tipo de 2,09, como la correspondiente al total de las y los estudiantes españoles de la tabla de ejemplo, indica que las respuestas de los y las escolares a esa pregunta difieren una media de 2,09 puntos del valor medio



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

del grupo. En cualquier caso, éste es un dato adicional que suele proporcionarse junto a los cálculos de media para estimaciones de carácter estadístico.

Por tanto, la indicación para realizar la interpretación de las puntuaciones en el caso de las variables cuantitativas es: ver en torno a qué valor de los posibles en la variable en cuestión se sitúan sus escolares (su media) y comparar dicho dato con la media de la muestra de su comunidad autónoma o nacional de su mismo grupo de edad. De nuevo el procedimiento debe repetirse de manera independiente con cada grupo de edad. Por ejemplo, si en su centro participaron estudiantes de tres grupos de edad distintos, serán necesarias tres comparaciones.

En la siguiente tabla se marca con un recuadro rojo la columna donde aparecen las medias y con un círculo, siguiendo la lógica del ejemplo anterior, los valores que se utilizarían para la comparación de la media del alumnado de 5º y 6º de Primaria (11-12 años) de este centro con la media autonómica y nacional.

| | | ¿Con qué frecuencia acostumbras a desayunar (algo más que un vaso de leche o un zumo de fruta)? | | |
|--|------------|---|-----------------|----------|
| | | Media | Desviación tipo | N válido |
| Resultados con toda la muestra de ESPAÑA | Total | 5,72 | 2,09 | 11209 |
| | 11-12 años | 6,26 | 1,62 | 3165 |
| | 13-14 años | 5,71 | 2,08 | 3988 |
| | 15-16 años | 5,36 | 2,30 | 3234 |
| | 17-18 años | 5,15 | 2,34 | 699 |
| Resultados con la muestra de ANDALUCÍA | Total | 5,47 | 2,21 | 1661 |
| | 11-12 años | 6,11 | 1,70 | 382 |
| | 13-14 años | 5,65 | 2,08 | 534 |
| | 15-16 años | 5,03 | 2,42 | 643 |
| | 17-18 años | 5,08 | 2,40 | 92 |
| Resultados en el CENTRO EJEMPLO | Total | 6,38 | 1,45 | 69 |
| | 11-12 años | 6,38 | 1,45 | 69 |
| | 13-14 años | - | - | - |
| | 15-16 años | - | - | - |
| | 17-18 años | - | - | - |

Al igual que sucedía en las tablas categóricas, también en el caso de los datos cuantitativos se proporcionan tablas en las que no hay datos comparativos. Por tanto, sólo aparece información específica de los y las adolescentes del Polígono Sur.



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

1. PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

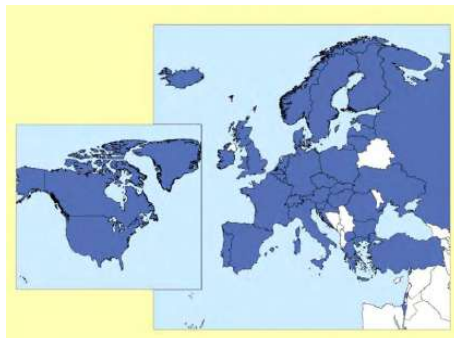
El estudio sobre conductas de los escolares relacionadas con la salud (*Health Behaviour in School-Aged Children*, HBSC) es un proyecto ambicioso, con un importante respaldo institucional y que cuenta con una larga y sólida tradición.

Se trata de un estudio auspiciado por la Organización Mundial de la Salud, que comenzó con la iniciativa de tres países (Finlandia, Noruega e Inglaterra) en 1982 y en el marco del cual se han venido realizando sucesivas ediciones, cada cuatro años, con el fin de conocer en profundidad los estilos de vida de los y las escolares y analizar su evolución. Este estudio no sólo aborda las conductas de salud o estilos de vida de los y las escolares, sino también los contextos de desarrollo en los que éstas evolucionan, aportando con ello una visión global y sistémica de la realidad estudiada.

Cada nueva edición ha supuesto la adhesión de nuevos países y el esfuerzo conjunto y coordinado de los equipos profesionales procedentes de los mismos en la mejora continua del procedimiento y cuestionarios utilizados. Tanto es así, que en la edición actual se ha contado con la participación de algo más de 40 países.

En el caso de España, su participación ha venido teniendo lugar de forma continuada desde el año 1986, con la excepción de la edición de 1997-1998. Además, a partir del año 2002, este estudio viene realizándose gracias a los Convenios de Colaboración firmados entre el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad / Sanidad y Política Social / Sanidad, Política Social e Igualdad / Sanidad y Política Social / Sanidad y Consumo (Dirección General de Salud Pública) y la Universidad de Sevilla. La coordinación y dirección del estudio a nivel nacional recae sobre la Dra. Carmen Moreno Rodríguez (Catedrática del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla) y su equipo de investigación.

Los objetivos del estudio HBSC en España son comunes a los del conjunto de países participantes y responden a un enfoque interdisciplinar. En definitiva, los investigadores y las investigadoras de este estudio comparten el interés por obtener una visión global de los estilos de vida de los y las jóvenes escolarizados y disponer así de herramientas que permitan el diseño de estrategias de intervención orientadas a la promoción de la salud en esta población.



En cuanto a los datos que proporciona, como se mencionaba anteriormente, no sólo se obtiene información sobre los comportamientos o hábitos en sí mismos (alimentación, higiene dental, empleo del ocio y tiempo libre, consumo de sustancias, etc.), sino que, junto a éstos, se incluye el análisis de los contextos claves en el desarrollo de los y las escolares en los que los comportamientos anteriores se van gestando y desarrollando, esto es: familia, escuela, amigos y vecindario. De esta



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

manera, la salud de los y las escolares es analizada en su sentido más amplio, incorporando en el examen de la misma sus dimensiones física, psicológica y social.

Gracias a la amplitud y riqueza de estos datos, los resultados que se obtienen del estudio HBSC se convierten en una herramienta valiosa para el diseño de políticas de prevención y promoción de la salud dirigidas a los y las jóvenes. De este modo, se pretende que la información obtenida del estudio no sea útil únicamente en el plano teórico o epidemiológico, sino que se plasme en la puesta en marcha de acciones y políticas que promuevan el bienestar de los y las jóvenes de nuestro país. En esta línea, desde el equipo nacional del estudio se ha apostado en esta nueva edición por dar un paso más y elaborar un informe individualizado de resultados para cada uno de los centros participantes, con el objetivo de que éste pueda ayudarles a seleccionar aquellas actividades y programas de promoción de la salud que mejor se ajusten a las características concretas de su alumnado, partiendo de las fortalezas y áreas de mejora que los resultados hayan puesto de manifiesto. En la edición 2014, además, se mencionan algunas iniciativas para la intervención relacionadas con cada contenido a las que es posible acceder a través de internet, de manera que si resulta de interés puedan ver algunos ejemplos de iniciativas para la intervención disponibles en cada temática.

2. METODOLOGÍA Y DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA EN LA EDICIÓN 2014

La recogida de datos española de la edición 2014 del estudio sobre conductas de los escolares relacionadas con la salud (*Health Behaviour in School-Aged Children*, HBSC) se realizó en 402 colegios seleccionados aleatoriamente de entre el conjunto de los centros educativos españoles. El número de estudiantes participantes superó los 30.000 chicos y chicas, distribuidos en cuatro grupos de edad para el análisis de los datos: 11-12 años, 13-14 años, 15-16 años y 17-18 años. El muestreo fue también representativo de la comunidad autónoma, lo que nos ha permitido presentarle también datos específicos de su comunidad en las tablas de resultados que aparecen en este informe.

Para la recogida de datos se usó una versión informatizada del cuestionario a la que los y las escolares accedían a través de internet, usando los ordenadores de su centro educativo, y que permitía el envío instantáneo de los resultados al equipo de investigación o, cuando las características del centro hacían inviable el acceso a través de internet, fueron realizados mediante tablets. En uno y otro caso las condiciones de aplicación del cuestionario y envío de los datos garantizaron los criterios de anonimato y confidencialidad que este tipo de investigaciones requieren.

La muestra es representativa de los y las adolescentes escolarizados desde los 11 a los 18 años, respetando los estratos relativos a la titularidad del centro educativo (público/privado o concertado) y ámbito de residencia (rural o urbano).

En el caso del Polígono Sur, el procedimiento de recogida de datos se realizó en papel debido a que los recursos disponibles no permitían el uso de **tecnologías de la información y comunicación (TICs)**. Esta recogida se hizo después de haber terminado el Estudio HBSC-2014, por lo que la información obtenida de los chicos y chicas del Polígono Sur no forma parte de los datos nacionales o autonómicos.



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

3. INFORME DE RESULTADOS

Descripción de la muestra recogida en Polígono Sur

| | | POLÍGONO SUR | |
|-----------------------------|----------------|--------------|--------|
| | | n | % |
| Total de la muestra | | 461 | 100,0% |
| ¿Eres un chico o una chica? | Chico | 218 | 48,1% |
| | Chica | 235 | 51,9% |
| ¿Eres de etnia gitana? | Sí | 217 | 48,9% |
| | No | 208 | 46,8% |
| | Entreverado/a | 19 | 4,3% |
| Curso académico | 5º y 6º P. | 115 | 25,4% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 151 | 33,3% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 136 | 30,0% |
| | 1º y 2º B. | 51 | 11,3% |

| | | POLÍGONO SUR | | | |
|-----------------|----------------|-------------------|------------|------------|------------|
| | | Edad del alumnado | | | |
| | | 11-12 años | 13-14 años | 15-16 años | 17-18 años |
| Curso académico | 5º y 6º P. | 82,6% | 20,6% | 0,0% | 0,0% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 17,4% | 70,0% | 20,4% | 1,3% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 0,0% | 9,4% | 74,8% | 55,3% |
| | 1º y 2º B. | 0,0% | 0,0% | 4,9% | 43,4% |



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Alimentación y dieta

En el periodo de la adolescencia aumenta la necesidad fisiológica de los nutrientes esenciales (energía, proteínas, vitaminas y minerales) y se hace especialmente importante tener una dieta de alta calidad nutritiva. Un buen modelo de alimentación en la infancia y la adolescencia promueve un óptimo crecimiento y desarrollo, teniendo además un gran impacto en el futuro estado de salud adulto.

A pesar de que un hábito nutricional importante para la salud es la regularidad en la alimentación, la omisión del desayuno o su realización de forma inadecuada o insuficiente son prácticas de alimentación relativamente frecuentes entre los y las adolescentes. Los expertos demuestran que los cambios metabólicos causados por el ayuno prolongado llevan consigo una respuesta de fatiga que no solo interfiere en el rendimiento físico y muscular, sino también en diferentes aspectos cognitivos: falta de concentración, disminución de la capacidad de locución o expresión, memoria, creatividad y resolución de problemas, además del consiguiente decaimiento y mal humor.

Así mismo, el tipo de alimentos que consumen los chicos y chicas en la adolescencia es muy importante para su desarrollo. Los resultados acuerdan en mostrar que la tendencia general desde la infancia hasta la adolescencia es a consumir cada vez menos fruta y verdura, mientras que el consumo de dulces y refrescos crece de forma significativa. Sin embargo, las recomendaciones nutricionales especifican que el consumo de estos alimentos debería ser justo el contrario.

Actualmente existe una dicotomía en la preocupación hacia la alimentación, la imagen corporal y el control del peso en la población juvenil. Por un lado, la prevalencia del sobrepeso y la obesidad se ha convertido en una de las cuestiones principales que han despertado la preocupación de la salud pública. De hecho, la Organización Mundial de la Salud insta a la promoción de estilos de vida saludables en la infancia y adolescencia como una clave crucial para detener la que califican como rápida y progresiva epidemia de la obesidad. Por otro lado, en el otro extremo, un sector cada vez más numeroso de jóvenes se siente insatisfecho con su imagen corporal y aspira a estar cada vez más delgado, practicando a menudo métodos poco saludables para controlar el peso.

Para analizar estas últimas cuestiones, en este bloque también se presenta información relacionada con el Índice de Masa Corporal y la frecuencia con la que los y las escolares dicen seguir alguna dieta u otro método para perder peso. El Índice de Masa Corporal (IMC) es una medida antropométrica que se calcula a partir de la masa en kilogramos dividida por el cuadrado de la estatura en metros (Kg/m^2). En general, cuando el cociente oscila entre 18 y 25, se considera que el o la adolescente se encuentra en un peso normal.

Ejemplos de iniciativas para la intervención:

- Programa Perseo ¡Come sano y muévete! Estrategia Naos. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Guía sobre Nutrición Saludable y Prevención de los Trastornos Alimentarios. Ministerios del Interior, de Educación y Cultura y de Sanidad y Consumo.
- Programa TAS (Tú y Alicia por la Salud). Fundació Alicia. Generalitat de Catalunya.



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Número de días que acostumbra a realizar un desayuno completo (algo más que un vaso de leche o un zumo de fruta)

| | | ¿Con qué frecuencia acostumbras a desayunar (algo más que un vaso de leche o un zumo de fruta)? | | |
|--|----------------|---|-----------------|----------|
| | | Media | Desviación tipo | N válido |
| Resultados con toda la muestra de ESPAÑA | Total | 5,77 | 2,05 | 30892 |
| | 5º y 6º P. | 6,41 | 1,42 | 5948 |
| | 1º y 2º E.S.O. | 5,91 | 1,93 | 8734 |
| | 3º y 4º E.S.O. | 5,43 | 2,25 | 9311 |
| | 1º y 2º B. | 5,48 | 2,22 | 6134 |
| Resultados con la muestra de ANDALUCÍA | Total | 5,58 | 2,12 | 2005 |
| | 5º y 6º P. | 6,26 | 1,49 | 466 |
| | 1º y 2º E.S.O. | 5,82 | 1,95 | 520 |
| | 3º y 4º E.S.O. | 5,11 | 2,37 | 669 |
| | 1º y 2º B. | 5,28 | 2,25 | 242 |
| Resultados en POLÍGONO SUR | Total | 5,21 | 2,34 | 461 |
| | 5º y 6º P. | 5,32 | 2,34 | 115 |
| | 1º y 2º E.S.O. | 5,36 | 2,30 | 151 |
| | 3º y 4º E.S.O. | 5,13 | 2,36 | 136 |
| | 1º y 2º B. | 4,76 | 2,40 | 51 |

Frecuencia semanal en consumo de frutas

| | | ¿Cuántas veces a la semana acostumbras a comer frutas? | | | | |
|---|----------------|--|------------------------------|---------------------|--------------------------|----------------|
| | | Nunca | Menos de una vez a la semana | Una vez a la semana | Varias veces a la semana | Todos los días |
| Resultados con toda la muestra de ESPAÑA | N total | 1657 | 2574 | 3944 | 13781 | 11156 |
| | % total | 5,0% | 7,8% | 11,9% | 41,6% | 33,7% |
| | 5º y 6º P. | 3,4% | 5,6% | 10,5% | 38,7% | 41,9% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 5,6% | 8,3% | 12,2% | 40,6% | 33,3% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 5,7% | 8,6% | 13,4% | 43,7% | 28,6% |
| 1º y 2º B. | 4,9% | 7,9% | 10,9% | 42,9% | 33,3% | |
| Resultados con toda la muestra de ANDALUCÍA | N total | 134 | 161 | 256 | 876 | 686 |
| | % total | 6,3% | 7,6% | 12,1% | 41,5% | 32,5% |
| | 5º y 6º P. | 3,6% | 5,4% | 13,6% | 36,9% | 40,5% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 7,1% | 8,4% | 11,1% | 41,0% | 32,4% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 8,2% | 8,5% | 14,6% | 42,1% | 26,7% |
| 1º y 2º B. | 6,8% | 6,9% | 7,4% | 47,5% | 31,3% | |
| Resultados en POLÍGONO SUR | N total | 69 | 57 | 58 | 114 | 138 |
| | % total | 15,8% | 13,1% | 13,3% | 26,1% | 31,7% |
| | 5º y 6º P. | 11,4% | 7,9% | 14,0% | 22,8% | 43,9% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 20,3% | 6,3% | 11,2% | 25,9% | 36,4% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 14,7% | 24,0% | 14,0% | 29,5% | 17,8% |
| 1º y 2º B. | 16,0% | 16,0% | 16,0% | 26,0% | 26,0% | |



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Frecuencia semanal en consumo de verduras o vegetales (por ejemplo, tomates, lechuga, lentejas, garbanzos, espinacas, etc.)

| | | ¿Cuántas veces a la semana acostumbras a comer verduras o vegetales (por ejemplo, tomates, lechuga, lentejas, garbanzos, espinacas, etc.)? | | | | |
|---|----------------|--|------------------------------|---------------------|--------------------------|----------------|
| | | Nunca | Menos de una vez a la semana | Una vez a la semana | Varias veces a la semana | Todos los días |
| Resultados con toda la muestra de ESPAÑA | N total | 1186 | 2312 | 4478 | 17194 | 7639 |
| | % total | 3,6% | 7,0% | 13,6% | 52,4% | 23,3% |
| | 5º y 6º P. | 4,5% | 7,4% | 14,9% | 44,9% | 28,3% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 4,4% | 8,1% | 13,7% | 51,0% | 22,7% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 3,1% | 7,4% | 14,0% | 55,8% | 19,7% |
| | 1º y 2º B. | 2,5% | 4,5% | 12,1% | 56,4% | 24,5% |
| Resultados con toda la muestra de ANDALUCÍA | N total | 77 | 164 | 320 | 1085 | 451 |
| | % total | 3,7% | 7,8% | 15,3% | 51,7% | 21,5% |
| | 5º y 6º P. | 5,8% | 8,0% | 19,4% | 41,4% | 25,3% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 4,0% | 8,3% | 15,2% | 47,7% | 24,8% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 3,2% | 9,3% | 11,5% | 58,0% | 18,0% |
| | 1º y 2º B. | 1,1% | 3,9% | 20,8% | 56,2% | 18,0% |
| Resultados en POLÍGONO SUR | N total | 54 | 33 | 73 | 171 | 104 |
| | % total | 12,4% | 7,6% | 16,8% | 39,3% | 23,9% |
| | 5º y 6º P. | 15,7% | 8,3% | 14,8% | 26,9% | 34,3% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 17,1% | 8,9% | 17,1% | 28,1% | 28,8% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 7,7% | 6,2% | 18,5% | 53,1% | 14,6% |
| | 1º y 2º B. | 3,9% | 5,9% | 15,7% | 62,7% | 11,8% |

Frecuencia semanal en consumo de dulces (caramelos o chocolate)

| | | ¿Cuántas veces a la semana acostumbras a comer dulces (caramelos o chocolate)? | | | | |
|---|----------------|--|------------------------------|---------------------|--------------------------|----------------|
| | | Nunca | Menos de una vez a la semana | Una vez a la semana | Varias veces a la semana | Todos los días |
| Resultados con toda la muestra de ESPAÑA | N total | 1801 | 7461 | 7517 | 11442 | 4668 |
| | % total | 5,5% | 22,7% | 22,9% | 34,8% | 14,2% |
| | 5º y 6º P. | 7,4% | 28,2% | 26,2% | 25,9% | 12,4% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 4,7% | 22,8% | 24,2% | 33,9% | 14,4% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 5,2% | 21,3% | 21,6% | 37,5% | 14,4% |
| | 1º y 2º B. | 5,0% | 19,0% | 19,4% | 41,6% | 15,0% |
| Resultados con toda la muestra de ANDALUCÍA | N total | 92 | 414 | 452 | 795 | 350 |
| | % total | 4,4% | 19,7% | 21,5% | 37,8% | 16,6% |
| | 5º y 6º P. | 5,7% | 25,3% | 23,7% | 28,2% | 17,1% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 3,0% | 17,3% | 22,8% | 39,6% | 17,3% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 3,7% | 17,7% | 21,6% | 41,9% | 15,1% |
| | 1º y 2º B. | 5,4% | 19,3% | 12,3% | 44,1% | 18,9% |
| Resultados en POLÍGONO SUR | N total | 17 | 44 | 43 | 139 | 197 |
| | % total | 3,9% | 10,0% | 9,8% | 31,6% | 44,8% |
| | 5º y 6º P. | 3,6% | 9,1% | 11,8% | 21,8% | 53,6% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 4,8% | 8,2% | 4,1% | 30,6% | 52,4% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 2,3% | 12,1% | 11,4% | 40,2% | 34,1% |
| | 1º y 2º B. | 5,9% | 11,8% | 17,6% | 33,3% | 31,4% |



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Frecuencia semanal en consumo de refrescos u otras bebidas que contienen azúcar

| | | ¿Cuántas veces a la semana acostumbras a beber refrescos u otras bebidas que contienen azúcar? | | | | |
|---|----------------|--|------------------------------|---------------------|--------------------------|----------------|
| | | Nunca | Menos de una vez a la semana | Una vez a la semana | Varias veces a la semana | Todos los días |
| Resultados con toda la muestra de ESPAÑA | N total | 2999 | 5720 | 5936 | 11053 | 7062 |
| | % total | 9,2% | 17,5% | 18,1% | 33,7% | 21,6% |
| | 5° y 6° P. | 11,2% | 20,9% | 21,4% | 27,3% | 19,2% |
| | 1° y 2° E.S.O. | 8,1% | 17,0% | 17,8% | 34,4% | 22,7% |
| | 3° y 4° E.S.O. | 7,3% | 15,2% | 16,6% | 36,9% | 23,9% |
| | 1° y 2° B. | 11,5% | 18,7% | 18,2% | 34,4% | 17,2% |
| Resultados con toda la muestra de ANDALUCÍA | N total | 158 | 288 | 329 | 699 | 626 |
| | % total | 7,5% | 13,7% | 15,7% | 33,3% | 29,8% |
| | 5° y 6° P. | 10,5% | 14,7% | 19,3% | 25,3% | 30,2% |
| | 1° y 2° E.S.O. | 5,3% | 13,9% | 13,4% | 36,2% | 31,2% |
| | 3° y 4° E.S.O. | 5,9% | 11,1% | 14,3% | 36,8% | 32,0% |
| | 1° y 2° B. | 12,0% | 17,9% | 18,6% | 31,2% | 20,4% |
| Resultados en POLÍGONO SUR | N total | 21 | 26 | 21 | 72 | 301 |
| | % total | 4,8% | 5,9% | 4,8% | 16,3% | 68,3% |
| | 5° y 6° P. | 3,7% | 4,6% | 5,5% | 10,1% | 76,1% |
| | 1° y 2° E.S.O. | 6,1% | 4,1% | 4,7% | 11,5% | 73,6% |
| | 3° y 4° E.S.O. | 3,0% | 6,0% | 3,8% | 23,3% | 63,9% |
| | 1° y 2° B. | 7,8% | 13,7% | 5,9% | 25,5% | 47,1% |

Índice de Masa Corporal*

| | | Índice de Masa Corporal | | |
|--|----------------|--------------------------|-----------|----------|
| | | No sobrepeso ni obesidad | Sobrepeso | Obesidad |
| Resultados con toda la muestra de ESPAÑA | N total | 23352 | 4096 | 748 |
| | % total | 82,8% | 14,5% | 2,7% |
| | 5° y 6° P. | 79,2% | 17,1% | 3,6% |
| | 1° y 2° E.S.O. | 82,3% | 15,0% | 2,7% |
| | 3° y 4° E.S.O. | 82,8% | 14,7% | 2,5% |
| | 1° y 2° B. | 86,8% | 11,3% | 1,9% |
| Resultados con la muestra de ANDALUCÍA | N total | 1465 | 292 | 43 |
| | % total | 81,4% | 16,2% | 2,4% |
| | 5° y 6° P. | 76,3% | 19,7% | 3,9% |
| | 1° y 2° E.S.O. | 79,5% | 18,7% | 1,8% |
| | 3° y 4° E.S.O. | 84,4% | 14,1% | 1,4% |
| | 1° y 2° B. | 85,4% | 11,0% | 3,6% |
| Resultados en POLÍGONO SUR | N total | 115 | 22 | 13 |
| | % total | 76,7% | 14,7% | 8,7% |
| | 5° y 6° P. | 63,6% | 36,4% | 0,0% |
| | 1° y 2° E.S.O. | 73,9% | 17,4% | 8,7% |
| | 3° y 4° E.S.O. | 75,9% | 12,1% | 12,1% |
| | 1° y 2° B. | 85,7% | 8,6% | 5,7% |

*Cole, T. J., Bellizzi, M. C., Flegal, K. M. y Dietz, W. H. (2000). Establishing a standard definition for child overweight and obesity world wide: International survey. *BMJ*, 320, 1240-3.



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Seguimiento de alguna dieta u otro método para perder peso

| | | ¿En este momento estás siguiendo alguna dieta o haciendo otra cosa para perder peso? | |
|--|----------------|--|-------|
| | | No | Si |
| Resultados con toda la muestra de ESPAÑA | N total | 27907 | 5175 |
| | % total | 84,4% | 15,6% |
| | 5º y 6º P. | 82,7% | 17,3% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 85,4% | 14,6% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 83,9% | 16,1% |
| | 1º y 2º B. | 84,9% | 15,1% |
| Resultados con la muestra de ANDALUCÍA | N total | 1722 | 397 |
| | % total | 81,2% | 18,8% |
| | 5º y 6º P. | 78,7% | 21,3% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 84,3% | 15,7% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 81,5% | 18,5% |
| | 1º y 2º B. | 77,2% | 22,8% |
| Resultados en POLÍGONO SUR | N total | 399 | 50 |
| | % total | 88,9% | 11,1% |
| | 5º y 6º P. | 91,2% | 8,8% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 91,3% | 8,7% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 82,2% | 17,8% |
| | 1º y 2º B. | 94,1% | 5,9% |



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Higiene dental

Las enfermedades bucodentales constituyen un problema de salud pública frecuentemente subestimado, pero de importante relevancia por su elevada prevalencia, el coste del tratamiento y su impacto en términos de dolor, malestar, limitación y minusvalía social y funcional, así como de su efecto sobre la calidad de vida.

Muchos comportamientos de salud bucodental afectan significativamente a la salud física y psicosocial durante la adolescencia, mientras otros tienen potenciales efectos negativos en el futuro estado de salud, ya que los comportamientos de higiene bucodental muestran una elevada continuidad entre la adolescencia y la adultez.

Entre las principales enfermedades bucodentales se registran las caries dentales, las enfermedades periodontales, los traumatismos y el cáncer oral, sin embargo son las dos primeras las que toman un papel más relevante durante la adolescencia. A pesar de que son varias las recomendaciones para protegerse de estas enfermedades bucodentales, es la higiene bucodental eficaz uno de los factores de protección más importantes para la prevención, siendo la recomendación universal cepillarse los dientes al menos dos veces al día.

Ejemplos de iniciativas para la intervención:

- El Programa de Atención Dental Infantil PADI. Sistema de Información de Atención Primaria – Sistema Nacional de Salud.
- Programa Dientes Sanos. Propuesta didáctica para la Educación Primaria. Gobierno de Aragón.
- Programa de Promoción de la Salud Bucodental “Aprende a Sonreír”. Junta de Andalucía.



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Frecuencia de cepillado dental

| | | ¿Con qué frecuencia te cepillas los dientes? | | | | |
|---|----------------|--|----------------|---|------------------------------|-------|
| | | Más de una vez al día | Una vez al día | Al menos una vez a la semana, pero no diariamente | Menos de una vez a la semana | Nunca |
| Resultados con toda la muestra de ESPAÑA | N total | 21702 | 8871 | 1560 | 573 | 510 |
| | % total | 65,3% | 26,7% | 4,7% | 1,7% | 1,5% |
| | 5º y 6º P. | 66,7% | 25,2% | 4,8% | 2,2% | 1,0% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 62,8% | 28,6% | 5,0% | 1,8% | 1,8% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 64,4% | 27,3% | 5,0% | 1,6% | 1,6% |
| | 1º y 2º B. | 69,4% | 24,5% | 3,2% | 1,3% | 1,5% |
| Resultados con toda la muestra de ANDALUCÍA | N total | 1361 | 590 | 100 | 49 | 25 |
| | % total | 64,1% | 27,8% | 4,7% | 2,3% | 1,2% |
| | 5º y 6º P. | 66,2% | 24,5% | 4,1% | 4,0% | 1,3% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 58,8% | 33,0% | 5,0% | 2,4% | 0,7% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 63,8% | 27,8% | 5,3% | 1,5% | 1,6% |
| | 1º y 2º B. | 73,4% | 23,5% | 1,9% | 1,1% | 0,0% |
| Resultados en POLÍGONO SUR | N total | 247 | 126 | 42 | 17 | 19 |
| | % total | 54,8% | 27,9% | 9,3% | 3,8% | 4,2% |
| | 5º y 6º P. | 54,8% | 20,0% | 12,2% | 3,5% | 9,6% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 48,7% | 27,3% | 14,0% | 4,7% | 5,3% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 59,3% | 31,9% | 4,4% | 4,4% | 0,0% |
| | 1º y 2º B. | 60,8% | 37,3% | 2,0% | 0,0% | 0,0% |



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Horas de sueño

Los ciclos de vigilia y sueño se encuentran regulados de manera biológica en el cerebro, de manera que existe una estrecha vinculación entre la cantidad de sueño y el nivel de maduración del sistema nervioso. Las horas de sueño no son periodos de recuperación pasiva e inactividad cerebral, sino que han demostrado tener una gran importancia en la consolidación de los aprendizajes, así como en distintos procesos fisiológicos, psíquicos e intelectuales. De esta forma, la privación parcial de sueño afecta al nivel de activación durante las horas de vigilia, dificultando un comportamiento adaptado y eficiente.

La recomendación general en cuanto a hábitos de sueño saludables durante la adolescencia marca un rango de entre 8 y 10 horas de sueño al día como el patrón recomendable para un buen funcionamiento durante la jornada diurna. Concretamente, diversos estudios han constatado que la reducción de las horas de sueño por debajo de las 8 horas al día en escolares se relaciona con comportamientos pasivos durante las clases (mirar al vacío, hacer movimientos repetitivos con lápices o bolígrafos, etc.), atención fluctuante con dificultades para concentrarse en las explicaciones proporcionadas por el profesorado o en la realización de las tareas encomendadas y dificultades para la memorización durante las sesiones de estudio.

Además, unos hábitos de sueño no saludables pueden interferir en otras áreas cruciales en la salud adolescente como, por ejemplo, el desayuno (aquellos y aquellas escolares que se acuestan más tarde de lo que debieran tienden a postergar al máximo la hora de levantarse para ir clase y a menudo salen de casa sin desayunar), un factor crucial para mantener buenos niveles de energía durante la jornada escolar. De esta forma, a la falta de sueño se añaden otras carencias y todo ello termina afectando al rendimiento escolar.

Ejemplos de iniciativas para la intervención:

Por la escasez de programas específicos para la promoción de hábitos saludables de sueño, se aconseja revisar los programas más generales incluidos en el apartado de Salud Positiva.



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Número de horas de sueño, los días de entre semana

| | | Horas de sueño los días de entre semana | | |
|--|----------------|---|-----------------|----------|
| | | Media | Desviación tipo | N válido |
| Resultados con toda la muestra de ESPAÑA | Total | 8,20 | 1,11 | 18344 |
| | 5º y 6º P. | 9,16 | 0,94 | 3951 |
| | 1º y 2º E.S.O. | 8,32 | 0,95 | 5333 |
| | 3º y 4º E.S.O. | 7,77 | 0,96 | 5562 |
| | 1º y 2º B. | 7,56 | 0,92 | 3103 |
| Resultados con la muestra de ANDALUCÍA | Total | 8,07 | 1,10 | 1329 |
| | 5º y 6º P. | 9,15 | 0,84 | 331 |
| | 1º y 2º E.S.O. | 8,19 | 0,83 | 324 |
| | 3º y 4º E.S.O. | 7,52 | 0,88 | 472 |
| | 1º y 2º B. | 7,22 | 0,85 | 140 |
| Resultados en POLÍGONO SUR | Total | 7,57 | 1,25 | 461 |
| | 5º y 6º P. | 8,32 | 1,35 | 115 |
| | 1º y 2º E.S.O. | 7,39 | 1,23 | 151 |
| | 3º y 4º E.S.O. | 7,21 | 1,02 | 136 |
| | 1º y 2º B. | 7,37 | ,90 | 51 |

Número de horas de sueño, los días de fin de semana

| | | Horas de sueño los días de fin de semana | | |
|--|----------------|--|-----------------|----------|
| | | Media | Desviación tipo | N válido |
| Resultados con toda la muestra de ESPAÑA | Total | 9,50 | 1,68 | 18379 |
| | 5º y 6º P. | 9,92 | 1,81 | 3971 |
| | 1º y 2º E.S.O. | 9,66 | 1,65 | 5348 |
| | 3º y 4º E.S.O. | 9,29 | 1,56 | 5543 |
| | 1º y 2º B. | 9,07 | 1,50 | 3113 |
| Resultados con la muestra de ANDALUCÍA | Total | 9,42 | 1,62 | 1336 |
| | 5º y 6º P. | 9,95 | 1,64 | 337 |
| | 1º y 2º E.S.O. | 9,58 | 1,62 | 329 |
| | 3º y 4º E.S.O. | 9,04 | 1,56 | 467 |
| | 1º y 2º B. | 9,27 | 1,13 | 140 |
| Resultados en POLÍGONO SUR | Total | 9,22 | 1,61 | 461 |
| | 5º y 6º P. | 9,36 | 1,98 | 115 |
| | 1º y 2º E.S.O. | 9,38 | 1,59 | 151 |
| | 3º y 4º E.S.O. | 9,07 | 1,43 | 136 |
| | 1º y 2º B. | 8,89 | 1,09 | 51 |

Encargado/a de despertarle los días que va al colegio

| | | ¿Quién te suele despertar los días que vas al colegio? | | | | | |
|----------------------------|------------|--|----------|----------|------------------|-------------------------|----------------------------|
| | | Me levanto solo/a | Mi madre | Mi padre | Otros familiares | El servicio despertador | Combinación de lo anterior |
| Resultados en POLÍGONO SUR | N total | 103 | 217 | 41 | 15 | 52 | 19 |
| | % total | 23,0% | 48,5% | 9,2% | 3,4% | 11,6% | 4,3% |
| | 5º y 6º P. | 18,8% | 66,1% | 7,1% | 1,8% | 4,5% | 1,8% |
| | 1º y 2º | 12,1% | 55,7% | 12,8% | 5,4% | 10,1% | 4,0% |
| | 3º y 4º | 31,1% | 37,0% | 5,9% | 2,2% | 16,3% | 7,4% |
| | 1º y 2º B. | 43,1% | 19,6% | 11,8% | 3,9% | 19,6% | 2,0% |



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Consumo de sustancias

Los expertos y las expertas consideran que la etapa de la adolescencia reúne una serie de características que la convierten en un momento del ciclo vital clave para el inicio en el **consumo de sustancias**. Además, existe evidencia de la existencia de relación progresiva en el consumo de las diferentes sustancias, de modo que el consumo de drogas legales (alcohol y tabaco) influye en el inicio del consumo de drogas ilegales

Para empezar, la adolescencia es un momento crítico en el establecimiento del comportamiento de fumar. Los expertos y las expertas exponen varias razones que podrían explicar el hecho de que el consumo de tabaco pueda llegar a ser algo atractivo para los y las jóvenes, como es el control de estados de ánimo negativos que puede llegar a producir (por ejemplo, relajarse, concentrarse, reducir el estrés o reducir el aburrimiento), la facilidad para contactar y permanecer en un grupo (utilizando el tabaco como un vehículo para entrar en un grupo de amistad deseado, tener contacto con el otro sexo...), el control del peso (especialmente en las chicas) o la identificación con una determinada imagen de madurez y confianza en sí mismo. Sin embargo, más allá de los peligros a largo plazo del consumo de tabaco durante la adolescencia, este hábito tiene también efectos a corto plazo sobre algunos aspectos del funcionamiento físico de los y las jóvenes, como es la disminución de la aptitud física, el aumento de los problemas asmáticos y el aumento de la tos, sibilancias y dificultad para respirar.

Si se excluye el tabaco y la cafeína, el alcohol es la droga más experimentada y consumida por los y las jóvenes. Sin embargo, el consumo de alcohol frecuente y excesivo durante la adolescencia está asociado a una serie de consecuencias negativas, como son, por ejemplo, continuidad en el consumo de alcohol y otras drogas en la adultez, problemas académicos, relaciones sexuales no planificadas y de riesgo, accidentes de tráfico y diversos problemas físicos y emocionales.

En lo que respecta al consumo de drogas ilegales, el cannabis (hachís o marihuana, "porros") es actualmente la droga ilegal más frecuentemente consumida tanto por adolescentes como por adultos. Diversos estudios científicos demuestran que el consumo prolongado de cannabis reduce el número de las pequeñas ramificaciones existentes en los pulmones y responsables del transporte de oxígeno a la sangre y de la evacuación de sustancias nocivas. Por lo tanto, su consumo excesivo puede provocar problemas de arritmia y principio de insuficiencia coronaria. Además, otros efectos negativos demostrados en algunos sujetos son la pérdida de la memoria a corto plazo, ansiedad, pérdida de control y, sobre todo en la etapa adolescente, falta de interés y desmotivación.

Ejemplos de iniciativas para la intervención:

- Rompecabezas. Programa de prevención selectiva en centros educativos y prelaborales. Asociación Proyecto Hombre.
- ¡Órdago! El desafío de vivir sin drogas. EDEX Kolektiboa. Centro de Recursos Comunitarios del Gobierno Vasco.



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Frecuencia actual de consumo de tabaco

| | | ¿Con qué frecuencia fumas tabaco en la actualidad? | | | |
|--|----------------|--|--|------------------------------|---------|
| | | Todos los días | Al menos una vez a la semana, pero no todos los días | Menos de una vez a la semana | No fumo |
| Resultados con toda la muestra de ESPAÑA | N total | 1813 | 977 | 1081 | 28112 |
| | % total | 5,7% | 3,1% | 3,4% | 87,9% |
| | 5º y 6º P. | 0,4% | 0,2% | 0,6% | 98,8% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 2,6% | 1,2% | 2,2% | 94,1% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 7,6% | 4,7% | 4,5% | 83,3% |
| | 1º y 2º B. | 11,8% | 6,1% | 5,9% | 76,1% |
| Resultados con la muestra de ANDALUCÍA | N total | 90 | 57 | 77 | 1829 |
| | % total | 4,4% | 2,8% | 3,7% | 89,1% |
| | 5º y 6º P. | 0,3% | 0,3% | 0,9% | 98,5% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 2,8% | 0,7% | 2,4% | 94,0% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 5,9% | 5,4% | 4,4% | 84,4% |
| | 1º y 2º B. | 9,3% | 5,9% | 7,7% | 77,0% |
| Resultados en POLÍGONO SUR | N total | 35 | 9 | 9 | 395 |
| | % total | 7,8% | 2,0% | 2,0% | 88,2% |
| | 5º y 6º P. | 0,0% | 0,0% | 1,8% | 98,2% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 4,7% | 0,7% | 1,3% | 93,3% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 15,6% | 2,2% | 2,2% | 80,0% |
| | 1º y 2º B. | 13,7% | 9,8% | 3,9% | 72,5% |

Frecuencia actual de consumo de alcohol (independientemente del tipo de bebida alcohólica ingerida)

| | | Máxima frecuencia de consumo de alcohol (independientemente del tipo de bebida alcohólica consumida) | | | | |
|---|----------------|--|-------------------|-----------------|----------|-------|
| | | Todos los días | Todas las semanas | Todos los meses | Rara vez | Nunca |
| Resultados con toda la muestra de ESPAÑA | N total | 399 | 2069 | 4167 | 8754 | 16611 |
| | % total | 1,2% | 6,5% | 13,0% | 27,4% | 51,9% |
| | 5º y 6º P. | 0,7% | 0,4% | 0,5% | 10,7% | 87,8% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 1,1% | 1,6% | 5,1% | 25,1% | 67,1% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 1,3% | 8,1% | 16,3% | 37,3% | 37,0% |
| | 1º y 2º B. | 1,5% | 17,1% | 31,2% | 31,6% | 18,6% |
| Resultados con toda la muestra de ANDALUCÍA | N total | 25 | 155 | 241 | 598 | 1032 |
| | % total | 1,2% | 7,6% | 11,8% | 29,1% | 50,3% |
| | 5º y 6º P. | 0,8% | 0,3% | 0,0% | 9,7% | 89,1% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 1,1% | 1,8% | 7,2% | 30,8% | 59,0% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 1,3% | 10,3% | 16,0% | 40,2% | 32,1% |
| | 1º y 2º B. | 0,8% | 25,4% | 26,8% | 28,2% | 18,8% |
| Resultados en POLÍGONO SUR | N total | 10 | 29 | 47 | 198 | 163 |
| | % total | 2,2% | 6,5% | 10,5% | 44,3% | 36,5% |
| | 5º y 6º P. | 4,4% | 3,5% | 3,5% | 42,1% | 46,5% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 1,4% | 2,7% | 7,5% | 43,5% | 44,9% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 1,5% | 10,4% | 14,8% | 46,7% | 26,7% |
| | 1º y 2º B. | 2,0% | 13,7% | 23,5% | 45,1% | 15,7% |



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Frecuencia de consumo de cannabis (hachís o marihuana, "porros") en la vida

| | | ¿Has tomado alguna vez cannabis (hachís o marihuana, "porros") en tu vida? | | | | | | |
|---|----------------|--|----------|----------|----------|------------|------------|---------------|
| | | Nunca | 1-2 días | 3-5 días | 6-9 días | 10-19 días | 20-29 días | 30 días o más |
| Resultados con toda la muestra de ESPAÑA | N total | 9588 | 1460 | 582 | 389 | 379 | 176 | 1271 |
| | % total | 69,3% | 10,5% | 4,2% | 2,8% | 2,7% | 1,3% | 9,2% |
| | 5º y 6º P. | - | - | - | - | - | - | - |
| | 1º y 2º E.S.O. | - | - | - | - | - | - | - |
| | 3º y 4º E.S.O. | 76,6% | 8,1% | 3,1% | 2,1% | 2,0% | 0,9% | 7,1% |
| | 1º y 2º B. | 58,5% | 14,3% | 5,8% | 3,5% | 3,7% | 1,9% | 12,2% |
| Resultados con toda la muestra de ANDALUCÍA | N total | 626 | 77 | 22 | 15 | 19 | 5 | 53 |
| | % total | 76,7% | 9,4% | 2,7% | 1,8% | 2,3% | 0,6% | 6,5% |
| | 5º y 6º P. | - | - | - | - | - | - | - |
| | 1º y 2º E.S.O. | - | - | - | - | - | - | - |
| | 3º y 4º E.S.O. | 81,0% | 6,5% | 1,9% | 1,2% | 2,1% | 0,9% | 6,4% |
| | 1º y 2º B. | 65,2% | 18,0% | 4,7% | 2,7% | 1,4% | 0,0% | 8,0% |
| Resultados en POLÍGONO SUR | N total | 405 | 16 | 6 | 8 | 2 | 0 | 9 |
| | % total | 90,8% | 3,6% | 1,3% | 1,8% | 0,4% | 0,0% | 2,0% |
| | 5º y 6º P. | 97,3% | 1,8% | 0,0% | 0,9% | 0,0% | 0,0% | 0,0% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 100,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 85,9% | 5,2% | 3,0% | 0,7% | 0,7% | 0,0% | 4,4% |
| | 1º y 2º B. | 62,7% | 13,7% | 3,9% | 11,8% | 2,0% | 0,0% | 5,9% |

*Pregunta realizada al alumnado nacional de 15 años en adelante, por lo que no hay datos comparativos con menores de esta edad.

Frecuencia de consumo de cocaína en la vida

| | | ¿Has tomado alguna vez cocaína en tu vida? | | | | | | |
|----------------------------|----------------|--|----------|----------|----------|------------|------------|---------------|
| | | Nunca | 1-2 días | 3-5 días | 6-9 días | 10-19 días | 20-29 días | 30 días o más |
| Resultados en POLÍGONO SUR | N total | 443 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| | % total | 99,1% | 0,2% | 0,2% | 0,2% | 0,0% | 0,0% | 0,2% |
| | 5º y 6º P. | 98,2% | 0,9% | 0,0% | 0,9% | 0,0% | 0,0% | 0,0% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 100,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 98,5% | 0,0% | 0,7% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,7% |
| | 1º y 2º B. | 100,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% |

Frecuencia de consumo de otras drogas en la vida

| | | ¿Has tomado alguna vez otras drogas en tu vida? | | | | | | |
|----------------------------|----------------|---|----------|----------|----------|------------|------------|---------------|
| | | Nunca | 1-2 días | 3-5 días | 6-9 días | 10-19 días | 20-29 días | 30 días o más |
| Resultados en POLÍGONO SUR | N total | 422 | 7 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| | % total | 97,7% | 1,6% | 0,2% | 0,2% | 0,0% | 0,0% | 0,2% |
| | 5º y 6º P. | 97,3% | 1,8% | 0,9% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 100,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 97,7% | 1,5% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,8% |
| | 1º y 2º B. | 92,0% | 6,0% | 0,0% | 2,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% |



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Prevalencia de robo a los miembros de la familia

| | | ¿Cuántas veces desde el comienzo de curso has robado a los miembros de tu familia? | | |
|-------------------------------|----------------|--|-------|---------------|
| | | Nunca | 1 vez | 2 o más veces |
| Resultados en POLÍGONO SUR | N total | 421 | 17 | 10 |
| | % total | 94,0% | 3,8% | 2,2% |
| | 5º y 6º P. | 88,5% | 8,8% | 2,7% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 93,9% | 2,0% | 4,1% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 97,0% | 2,2% | 0,7% |
| | 1º y 2º B. | 98,0% | 2,0% | 0,0% |

Prevalencia de destrozos a propósito

| | | ¿Cuántas veces desde el comienzo de curso has destrozado cosas a propósito? | | |
|-------------------------------|----------------|---|-------|---------------|
| | | Nunca | 1 vez | 2 o más veces |
| Resultados en POLÍGONO SUR | N total | 394 | 36 | 19 |
| | % total | 87,8% | 8,0% | 4,2% |
| | 5º y 6º P. | 86,8% | 8,8% | 4,4% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 86,5% | 8,8% | 4,7% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 87,4% | 8,9% | 3,7% |
| | 1º y 2º B. | 96,1% | 0,0% | 3,9% |

Prevalencia de discusiones violentas con profesores

| | | ¿Cuántas veces desde el comienzo de curso has tenido una discusión violenta con un profesor? | | |
|-------------------------------|----------------|--|-------|---------------|
| | | Nunca | 1 vez | 2 o más veces |
| Resultados en POLÍGONO SUR | N total | 294 | 93 | 61 |
| | % total | 65,6% | 20,8% | 13,6% |
| | 5º y 6º P. | 70,2% | 16,7% | 13,2% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 65,3% | 18,4% | 16,3% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 56,3% | 28,9% | 14,8% |
| | 1º y 2º B. | 82,4% | 13,7% | 3,9% |



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Relaciones con la familia

La familia constituye el contexto principal y fundamental de socialización de chicos y chicas, teniendo las relaciones parento-filiales una influencia clara y significativa sobre el desarrollo adolescente. La evidencia disponible indica que el predictor más simple y consistente de la salud y el bienestar adolescente es la calidad de las relaciones de los chicos y las chicas adolescentes con sus progenitores.

Algunas dimensiones dentro de las relaciones familiares resultan de especial relevancia para lograr unas relaciones parento-filiales de calidad, con las que los chicos y chicas se sientan satisfechos. Entre las dimensiones claves de las relaciones parento-filiales están la comunicación o transmisión de información diversa entre progenitores e hijos o hijas, y el afecto o tono emocional de la relación.

Durante esta etapa evolutiva, que supone para chicos y chicas hacer frente a una diversidad de cambios y retos, el apoyo de los progenitores resulta tan relevante como en la infancia. Así, es necesario que padres y madres se muestren afectuosos con sus hijos e hijas, realicen intercambios comunicativos diversos sobre temas de interés para todos ellos y ellas, compartan experiencias personales que posibiliten un mayor y mejor conocimiento de sus hijos e hijas adolescentes, así como, cuando lo necesiten, les orienten de una forma no directiva, que estimule en ellos y ellas su autonomía. De esta forma, los y las jóvenes lograrán mejor autoestima y bienestar psicológico, mayor competencia social y académica, confianza en sí mismos, menores problemas conductuales, así como mayor satisfacción con sus relaciones familiares.

Ejemplos de iniciativas para la intervención:

- Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales. Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Queriendo se entiende la familia. Guía de intervención sobre parentalidad positiva para profesionales. SavetheChildren.
- Programa de Apoyo a Padres y Madres de Adolescentes. Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales de la Junta de Andalucía.



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Estructura familiar//Progenitores en el hogar

| | | Por favor, señala tu situación: Vivo con... | | | | | |
|----------------------------|----------------------------|---|---------|---------------|----------------|----------------|---------------|
| | | N total | % total | 5º Y 6º PRIM. | 1º Y 2º E.S.O. | 3º Y 4º E.S.O. | 1º Y 2º BACH. |
| Resultados en POLÍGONO SUR | Mi madre y mi padre | 313 | 69,6 % | 72,8 % | 68,5 % | 69,6 % | 64,7 % |
| | Custodia compartida | 18 | 4,0 % | 4,4 % | 6,0 % | 2,2 % | 2,0 % |
| | Mi madre y su pareja | 26 | 5,8 % | 4,4 % | 5,4 % | 8,1 % | 3,9 % |
| | Mi padre y su pareja | 3 | 0,7 % | 0,9 % | 0,7 % | 0,0 % | 2,0 % |
| | Mis dos madres | 0 | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % |
| | Mis dos padres | 2 | 0,4 % | 0,9 % | 0,0 % | 0,7 % | 0,0 % |
| | Solo con mi madre | 41 | 9,1 % | 8,8 % | 8,1 % | 8,9 % | 13,7 % |
| | Solo con mi padre | 5 | 1,1 % | 0,0 % | 1,3 % | 0,7 % | 3,9 % |
| | Con mis abuelos | 11 | 2,4 % | 1,8 % | 2,0 % | 3,7 % | 2,0 % |
| | Con mi familia de acogida | 4 | 0,9 % | 0,0 % | 0,7 % | 1,5 % | 2,0 % |
| | En un centro de menores | 0 | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % |
| | Ninguna de las anteriores | 21 | 4,7 % | 2,6 % | 6,7 % | 4,4 % | 3,9 % |
| | Combinación de lo anterior | 6 | 1,3 % | 3,5 % | 0,7 % | 0,0 % | 2,0 % |

Grado de facilidad en la comunicación con la madre

| | | ¿Cuánto de fácil te resulta hablar con tu madre? | | | |
|--|----------------|--|-------|---------|-------------|
| | | Muy fácil | Fácil | Difícil | Muy difícil |
| Resultados con toda la muestra de ESPAÑA | N total | 8556 | 12639 | 6141 | 1808 |
| | % total | 29,4% | 43,4% | 21,1% | 6,2% |
| | 5º y 6º P. | 39,2% | 38,1% | 17,9% | 4,8% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 31,6% | 42,7% | 19,4% | 6,3% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 24,5% | 46,2% | 22,7% | 6,7% |
| | 1º y 2º B. | 24,2% | 45,2% | 24,0% | 6,6% |
| Resultados con la muestra de ANDALUCÍA | N total | 544 | 822 | 411 | 109 |
| | % total | 28,8% | 43,6% | 21,8% | 5,8% |
| | 5º y 6º P. | 36,9% | 40,5% | 18,4% | 4,3% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 28,4% | 43,2% | 22,4% | 6,0% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 25,1% | 46,5% | 22,0% | 6,4% |
| | 1º y 2º B. | 23,6% | 44,3% | 26,7% | 5,4% |
| Resultados en POLÍGONO SUR | N total | 166 | 165 | 73 | 39 |
| | % total | 37,5% | 37,2% | 16,5% | 8,8% |
| | 5º y 6º P. | 46,9% | 34,5% | 5,3% | 13,3% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 31,3% | 36,7% | 22,4% | 9,5% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 37,6% | 37,6% | 18,0% | 6,8% |
| | 1º y 2º B. | 34,7% | 42,9% | 20,4% | 2,0% |



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Grado de facilidad en la comunicación con el padre

| | | ¿Cuánto de fácil te resulta hablar con tu padre? | | | |
|--|----------------|--|-------|---------|-------------|
| | | Muy fácil | Fácil | Difícil | Muy difícil |
| Resultados con toda la muestra de ESPAÑA | N total | 5384 | 10003 | 7085 | 3612 |
| | % total | 20,6% | 38,4% | 27,2% | 13,8% |
| | 5º y 6º P. | 31,8% | 37,9% | 19,7% | 10,6% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 21,3% | 39,7% | 25,7% | 13,3% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 16,0% | 37,7% | 29,8% | 16,5% |
| | 1º y 2º B. | 14,8% | 37,6% | 33,1% | 14,4% |
| Resultados con la muestra de ANDALUCÍA | N total | 334 | 677 | 495 | 218 |
| | % total | 19,4% | 39,3% | 28,7% | 12,6% |
| | 5º y 6º P. | 30,8% | 39,9% | 17,8% | 11,5% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 15,5% | 41,6% | 30,4% | 12,6% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 16,3% | 37,9% | 32,0% | 13,9% |
| | 1º y 2º B. | 12,2% | 38,7% | 35,1% | 14,0% |
| Resultados en POLÍGONO SUR | N total | 92 | 129 | 110 | 83 |
| | % total | 22,2% | 31,2% | 26,6% | 20,0% |
| | 5º y 6º P. | 27,5% | 28,4% | 23,5% | 20,6% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 26,1% | 31,2% | 23,2% | 19,6% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 16,8% | 35,2% | 26,4% | 21,6% |
| | 1º y 2º B. | 14,3% | 26,5% | 42,9% | 16,3% |

Percepción de la relación de afecto con la madre

| | | Percepción de la relación de afecto con la madre | | |
|--|----------------|--|-------|-------|
| | | Baja | Media | Alta |
| Resultados con toda la muestra de ESPAÑA | N total | 806 | 4116 | 23935 |
| | % total | 2,8% | 14,3% | 82,9% |
| | 5º y 6º P. | 0,5% | 6,3% | 93,2% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 2,1% | 11,6% | 86,3% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 3,8% | 18,3% | 77,9% |
| | 1º y 2º B. | 4,8% | 19,7% | 75,5% |
| Resultados con la muestra de ANDALUCÍA | N total | 43 | 236 | 1596 |
| | % total | 2,3% | 12,6% | 85,1% |
| | 5º y 6º P. | 0,3% | 4,7% | 95,0% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 1,1% | 11,3% | 87,6% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 3,7% | 15,2% | 81,1% |
| | 1º y 2º B. | 5,8% | 20,2% | 74,0% |
| Resultados en POLÍGONO SUR | N total | 14 | 55 | 360 |
| | % total | 3,3% | 12,8% | 83,9% |
| | 5º y 6º P. | 0,9% | 5,6% | 93,5% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 3,5% | 11,2% | 85,3% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 4,7% | 17,2% | 78,1% |
| | 1º y 2º B. | 4,0% | 22,0% | 74,0% |



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Percepción de la relación de afecto con el padre

| | | Percepción de la relación de afecto con el padre | | |
|--|----------------|--|-------|-------|
| | | Baja | Media | Alta |
| Resultados con toda la muestra de ESPAÑA | N total | 1638 | 6106 | 17941 |
| | % total | 6,4% | 23,8% | 69,8% |
| | 5º y 6º P. | 2,2% | 14,0% | 83,8% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 5,2% | 20,7% | 74,1% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 8,4% | 29,7% | 61,9% |
| | 1º y 2º B. | 9,1% | 30,0% | 60,9% |
| Resultados con la muestra de ANDALUCÍA | N total | 89 | 408 | 1208 |
| | % total | 5,2% | 23,9% | 70,8% |
| | 5º y 6º P. | 2,1% | 16,3% | 81,6% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 4,6% | 24,6% | 70,8% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 5,5% | 28,7% | 65,8% |
| | 1º y 2º B. | 11,7% | 24,7% | 63,6% |
| Resultados en POLÍGONO SUR | N total | 29 | 81 | 291 |
| | % total | 7,2% | 20,2% | 72,6% |
| | 5º y 6º P. | 3,1% | 10,3% | 86,6% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 6,8% | 15,0% | 78,2% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 8,9% | 30,9% | 60,2% |
| | 1º y 2º B. | 12,5% | 27,1% | 60,4% |

Índice de satisfacción con las relaciones familiares (de 0 a 10)

| | | En general, ¿cómo estás de satisfecho/a con las relaciones que tenéis en tu familia? | | |
|--|--|--|-----------------|----------|
| | | Media | Desviación tipo | N válido |
| Resultados con toda la muestra de ESPAÑA | Total | 8,31 | 2,20 | 30681 |
| | 5º y 6º P. | 9,10 | 1,92 | 6034 |
| | 1º y 2º E.S.O. | 8,54 | 2,15 | 8630 |
| | 3º y 4º E.S.O. | 7,96 | 2,25 | 9217 |
| | 1º y 2º B. | 7,76 | 2,17 | 6091 |
| | Resultados con la muestra de ANDALUCÍA | Total | 8,46 | 2,04 |
| 5º y 6º P. | | 9,18 | 2,01 | 461 |
| 1º y 2º E.S.O. | | 8,67 | 1,84 | 531 |
| 3º y 4º E.S.O. | | 8,04 | 2,10 | 650 |
| 1º y 2º B. | | 7,80 | 1,95 | 246 |
| Resultados en POLÍGONO SUR | | Total | 8,85 | 1,82 |
| | 5º y 6º P. | 9,38 | 1,67 | 115 |
| | 1º y 2º E.S.O. | 8,88 | 1,85 | 151 |
| | 3º y 4º E.S.O. | 8,60 | 1,83 | 136 |
| | 1º y 2º B. | 8,27 | 1,79 | 51 |



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Escuela

La escuela constituye uno de los principales contextos de desarrollo durante la infancia y la adolescencia. Por un lado, una parte importante de las vidas de los y las adolescentes transcurre dentro del escenario escolar; por otro, dentro del centro educativo se establecen importantes vínculos sociales y emocionales (principalmente con los iguales, pero también con los adultos) y, sin lugar a dudas, dentro del ámbito escolar se realizan importantes aprendizajes, tanto en lo que atañe a los contenidos más estrictamente académicos, como a los sociales y emocionales. Estas páginas se centran en estos últimos.

Numerosas investigaciones señalan que existe una estrecha relación entre la percepción de un clima positivo en el contexto escolar y el ajuste y bienestar adolescente.

La escuela, como uno de los contextos centrales en la vida de los y las escolares, influye en la gestación y desarrollo de los hábitos de vida, siendo indudable su importancia en el desarrollo de los estilos de vida de los y las escolares y su salud futura. En concreto, un ambiente escolar positivo se convierte en un recurso valioso para el desarrollo de estilos de vida saludables y de sentimientos de satisfacción con la propia vida escolar, mientras que una percepción negativa de este escenario tiene efectos adversos en los sentimientos de satisfacción vital y el bienestar de los y las escolares.

Los sentimientos hacia la escuela y la percepción de agobio con el trabajo escolar son dos aspectos de la escuela abordados por el estudio HBSC. Por un lado, numerosos estudios han puesto de manifiesto que una baja satisfacción escolar se asocia a comportamientos de riesgo para la salud, como el consumo de sustancias, una percepción más negativa de la propia salud y una mayor incidencia de sintomatología somática (dolores de cabeza, dolor de espalda, mareos, molestias gástricas, etc.). Además, los y las estudiantes con baja satisfacción escolar son más reacios a seguir las recomendaciones que se hacen desde la escuela, lo que puede hacer que se beneficien menos de las acciones y programas para la promoción de la salud que se implementan en el centro escolar.

Por otro lado, y en relación con la percepción de agobio escolar, también se ha observado de manera consistente que entre los y las estudiantes que sienten un mayor estrés y sentimientos de agobio, existe una mayor prevalencia de comportamientos de riesgo para la salud, así como una frecuencia más elevada de quejas somáticas y sentimientos de tristeza o nerviosismo. Unido a lo anterior, se ha constatado que estos y estas estudiantes tienen menores niveles de bienestar y satisfacción vital y una percepción más negativa de su propia salud.



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Sentimientos hacia la escuela

| | | Hoy por hoy, ¿qué sentimientos tienes hacia la escuela? | | | |
|--|----------------|---|------------------|-------------------|------------------|
| | | Me gusta mucho | Me gusta un poco | No me gusta mucho | No me gusta nada |
| Resultados con toda la muestra de ESPAÑA | N total | 7696 | 12372 | 6922 | 3606 |
| | % total | 25,2% | 40,4% | 22,6% | 11,8% |
| | 5º y 6º P. | 50,3% | 33,9% | 10,3% | 5,5% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 23,4% | 41,5% | 21,7% | 13,4% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 16,1% | 40,6% | 29,0% | 14,4% |
| | 1º y 2º B. | 17,2% | 45,2% | 25,6% | 12,0% |
| Resultados con la muestra de ANDALUCÍA | N total | 461 | 744 | 507 | 246 |
| | % total | 23,5% | 38,0% | 25,9% | 12,6% |
| | 5º y 6º P. | 49,4% | 32,7% | 11,6% | 6,3% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 13,5% | 43,5% | 26,0% | 17,0% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 17,9% | 37,8% | 29,5% | 14,8% |
| | 1º y 2º B. | 17,0% | 36,1% | 35,2% | 11,7% |
| Resultados en POLÍGONO SUR | N total | 147 | 159 | 91 | 49 |
| | % total | 33,0% | 35,7% | 20,4% | 11,0% |
| | 5º y 6º P. | 47,8% | 35,4% | 12,4% | 4,4% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 27,2% | 35,4% | 19,7% | 17,7% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 30,6% | 33,6% | 24,6% | 11,2% |
| | 1º y 2º B. | 21,6% | 43,1% | 29,4% | 5,9% |

Percepción de agobio con el trabajo escolar

| | | ¿Cuánto te agobia el trabajo escolar? | | | |
|--|----------------|---------------------------------------|---------|-------|-------|
| | | Nada | Un poco | Algo | Mucho |
| Resultados con toda la muestra de ESPAÑA | N total | 3061 | 10025 | 9322 | 7740 |
| | % total | 10,2% | 33,3% | 30,9% | 25,7% |
| | 5º y 6º P. | 23,8% | 45,6% | 20,1% | 10,4% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 8,9% | 36,4% | 30,1% | 24,7% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 6,4% | 29,3% | 35,5% | 28,8% |
| | 1º y 2º B. | 4,8% | 22,9% | 35,3% | 36,9% |
| Resultados con la muestra de ANDALUCÍA | N total | 185 | 604 | 615 | 538 |
| | % total | 9,5% | 31,1% | 31,7% | 27,7% |
| | 5º y 6º P. | 23,9% | 41,8% | 21,6% | 12,7% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 6,4% | 29,3% | 31,8% | 32,5% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 5,8% | 27,4% | 37,7% | 29,1% |
| | 1º y 2º B. | 3,5% | 24,9% | 34,3% | 37,3% |
| Resultados en POLÍGONO SUR | N total | 42 | 170 | 112 | 123 |
| | % total | 9,4% | 38,0% | 25,1% | 27,5% |
| | 5º y 6º P. | 15,9% | 43,4% | 15,9% | 24,8% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 7,5% | 35,4% | 27,2% | 29,9% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 9,6% | 40,0% | 28,1% | 22,2% |
| | 1º y 2º B. | 0,0% | 29,4% | 31,4% | 39,2% |



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Salud positiva

A partir de la concepción más actual de salud, fundamentada en el modelo biopsicosocial, la salud no solo se entiende únicamente como la ausencia de afecciones o enfermedades, sino que se trata de un estado completo de bienestar físico, psicológico y social.

En este nuevo paradigma cada vez toma más importancia la calidad de vida relacionada con la salud, es decir, la evaluación subjetiva de la influencia del estado de salud, de los cuidados sanitarios y de la promoción de la salud, sobre la capacidad del individuo para mantener un nivel de funcionamiento que le permite realizar las actividades que le son importantes y que afectan a su estado general de bienestar. Conocer más sobre la calidad de vida relacionada con la salud en la infancia y adolescencia es especialmente relevante para la salud pública porque la calidad de vida en esta edad es la base para la calidad de vida y la salud en la adultez. Una de las medidas más reconocidas y valoradas para evaluar este constructo durante la adolescencia es el instrumento conocido como *Kidscreen*, un índice de bienestar emocional que evalúa con buenos criterios de fiabilidad y validez las facetas física, psicológica y social de la calidad de vida y la salud de los y las jóvenes.

Por otro lado, partiendo del modelo biopsicosocial de salud, la teoría salutogénica planteada por Aarón Antonovsky en los años 80 ha ido tomando cada vez más importancia, por su apoyo a la visión dinámica del bienestar humano. El modelo salutogénico propone identificar los indicadores del sujeto y del contexto social que favorecen la salud, en contraste con el enfoque tradicional basado en una orientación patogénica centrada en la búsqueda de factores de riesgo que llevan a la enfermedad.

Uno de los pilares centrales de este modelo es el concepto de “sentido de coherencia”. Según esta teoría, el sentido de coherencia es una forma de ver el mundo y a nosotros dentro de él, una tendencia relativamente estable que conduce a evaluar las circunstancias de la vida como predecibles, manejables y significativas. Es decir, en qué medida entendemos cómo ha ido transcurriendo nuestra vida, en qué medida nos percibimos capaces de manejarla y de hacerle frente y en qué medida nos parece que nuestra vida merece la pena. En diversos estudios se muestra el valor del sentido de coherencia como variable mediadora en los procesos de salud, ya que ha sido relacionado con bajos niveles de depresión, ansiedad, estrés y síntomas físicos, así como con el incremento en el bienestar psicológico y físico, la calidad de vida y la capacidad funcional.

Ejemplos de iniciativas para la intervención:

- Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes. Proyecto de Promoción de la Salud Mental para Adolescentes y Padres de Adolescentes. Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Ganar salud en la escuela. Guía para conseguirlo. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa. Ministerio de Educación.
- Programa Escolar de Desarrollo Emocional (PEDE). Consejería de Educación del Principado de Asturias.
- La Promoción del Desarrollo Adolescente: Recursos y Estrategias de Intervención. Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Frecuencia de dolor de cabeza

| | | En los últimos 6 meses, ¿con qué frecuencia has tenido dolor de estómago? | | | | |
|----------------------------|----------------|---|----------------------------|------------------------|----------------------|------------------|
| | | Casi todos los días | Más de una vez a la semana | Casi todas las semanas | Casi todos los meses | Rara vez o nunca |
| Resultados en POLÍGONO SUR | N total | 70 | 91 | 22 | 53 | 207 |
| | % total | 15,8% | 20,5% | 5,0% | 12,0% | 46,7% |
| | 5º y 6º P. | 15,5% | 20,0% | 5,5% | 7,3% | 51,8% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 17,1% | 22,6% | 4,1% | 10,3% | 45,9% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 16,3% | 20,0% | 5,9% | 11,9% | 45,9% |
| | 1º y 2º B. | 11,8% | 15,7% | 3,9% | 27,5% | 41,2% |

Frecuencia de dolor de estómago

| | | En los últimos 6 meses, ¿con qué frecuencia has tenido dolor de estómago? | | | | |
|----------------------------|----------------|---|----------------------------|------------------------|----------------------|------------------|
| | | Casi todos los días | Más de una vez a la semana | Casi todas las semanas | Casi todos los meses | Rara vez o nunca |
| Resultados en POLÍGONO SUR | N total | 24 | 72 | 31 | 80 | 228 |
| | % total | 5,5% | 16,6% | 7,1% | 18,4% | 52,4% |
| | 5º y 6º P. | 6,4% | 16,5% | 9,2% | 10,1% | 57,8% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 5,6% | 19,6% | 7,0% | 14,0% | 53,8% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 6,1% | 15,2% | 7,6% | 20,5% | 50,8% |
| | 1º y 2º B. | 2,0% | 12,0% | 0,0% | 44,0% | 42,0% |

Frecuencia de irritabilidad o mal genio

| | | En los últimos 6 meses, ¿con qué frecuencia has tenido irritabilidad o mal genio? | | | | |
|----------------------------|----------------|---|----------------------------|------------------------|----------------------|------------------|
| | | Casi todos los días | Más de una vez a la semana | Casi todas las semanas | Casi todos los meses | Rara vez o nunca |
| Resultados en POLÍGONO SUR | N total | 74 | 85 | 51 | 57 | 171 |
| | % total | 16,9% | 19,4% | 11,6% | 13,0% | 39,0% |
| | 5º y 6º P. | 11,8% | 13,6% | 5,5% | 8,2% | 60,9% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 21,7% | 20,3% | 11,9% | 11,2% | 35,0% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 15,8% | 21,8% | 12,8% | 18,0% | 31,6% |
| | 1º y 2º B. | 15,7% | 23,5% | 21,6% | 15,7% | 23,5% |

Tolerancia a la frustración

| | | Me altero fácilmente cuando las cosas no salen como yo quiero | | | | |
|----------------------------|----------------|---|------------|--------------------------------|---------------|--------------------------|
| | | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
| Resultados en POLÍGONO SUR | N total | 152 | 98 | 102 | 37 | 59 |
| | % total | 33,9% | 21,9% | 22,8% | 8,3% | 13,2% |
| | 5º y 6º P. | 29,8% | 23,7% | 16,7% | 8,8% | 21,1% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 39,0% | 15,1% | 25,3% | 8,2% | 12,3% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 34,6% | 25,7% | 22,1% | 8,1% | 9,6% |
| | 1º y 2º B. | 25,5% | 27,5% | 31,4% | 7,8% | 7,8% |



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Lesiones

Con los avances en materia de higiene y en el control de las enfermedades infecciosas en el mundo desarrollado, durante la última mitad del siglo XX, las lesiones se han convertido en la principal causa de muerte en los niños y niñas (mayores de 1 año) y en los y las jóvenes.

Aunque son muchos los tipos de lesiones que causan diferentes grados de dolor, incapacidad y muerte, la literatura las clasifica en dos grandes grupos. Por una parte, se encontrarían las lesiones *no intencionadas*, como son los accidentes de tráfico, los envenenamientos, los ahogamientos, las caídas y las quemaduras, que se definirían por ocurrir de una manera relativamente accidental. Mientras que, por otra parte, las lesiones *intencionadas* hacen referencia a aquellas lesiones provocadas por la violencia interpersonal o autoprovocada. A pesar de que, tradicionalmente, las lesiones no intencionadas han sido referidas con el término *accidentes*, en la literatura científica internacional se prefiere cada vez más utilizar el término de *lesiones no intencionadas*, ya que el término *accidente* favorece la aceptación resignada de su ocurrencia como algo inevitable y, por tanto, imposible de controlar.

Los estudios de investigación demuestran que el riesgo de lesiones intencionadas y no intencionadas aumenta enormemente durante la adolescencia, siendo la mayor causa de morbilidad grave y de muerte en los y las jóvenes de la mayoría de los países desarrollados.

Ejemplos de iniciativas para la intervención:

- La Educación Vial en la Escuela. Instituto de Tecnologías Educativas. Ministerio de Educación.
- Cuaderno Didáctico sobre Educación Vial y Salud. Ministerio de Educación y Ciencia, Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Guía para la Prevención de Accidentes en Centros Escolares. Comunidad de Madrid.



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Prevalencia de lesiones (que hayan requerido atención/asistencia médica) en los últimos 12 meses

| | | Haber tenido alguna lesión que haya requerido atención o asistencia médica en los últimos 12 meses. | |
|--|----------------|---|-------|
| | | No | Sí |
| Resultados con toda la muestra de ESPAÑA | N total | 5924 | 9627 |
| | % total | 38,1% | 61,9% |
| | 5º y 6º P. | 36,5% | 63,5% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 36,6% | 63,4% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 38,5% | 61,5% |
| | 1º y 2º B. | 41,8% | 58,2% |
| Resultados con la muestra de ANDALUCÍA | N total | 427 | 679 |
| | % total | 38,6% | 61,4% |
| | 5º y 6º P. | 39,2% | 60,8% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 33,4% | 66,6% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 42,9% | 57,1% |
| | 1º y 2º B. | 37,0% | 63,0% |
| Resultados en POLÍGONO SUR | N total | 142 | 297 |
| | % total | 32,3% | 67,7% |
| | 5º y 6º P. | 22,0% | 78,0% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 36,6% | 63,4% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 31,6% | 68,4% |
| | 1º y 2º B. | 43,1% | 56,9% |



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Peleas

La violencia es una de los temas que mayor preocupación despierta en nuestra sociedad. La ocurrencia de peleas físicas constituye la manifestación más frecuente de violencia interpersonal en la adolescencia y con frecuencia ha sido asociada con otros factores de riesgo para el bienestar adolescente como el consumo de sustancias, problemas de conducta o incluso conductas delictivas.

Las peleas físicas en la adolescencia ocasionan un buen número de las lesiones intencionadas, a cuya definición se hizo referencia en el apartado de lesiones.

Además, las peleas físicas denotan falta de habilidades en la resolución de conflictos y, centrándonos en sus efectos en el ámbito escolar, pueden perturbar de forma grave el clima escolar y la convivencia en el centro. De ahí que la evaluación de la prevalencia de peleas físicas resulte un elemento esencial para el estudio de las relaciones entre escolares y para la prevención de conductas de riesgo para la salud, así como de otros comportamientos violentos a los que pueden aparecer asociadas, como es el caso del *bullying* (maltrato/acoso escolar) del que, aun no siendo el componente principal, sí que pueden formar parte.

Ejemplos de iniciativas para la intervención:

- Convivencia Escolar y Prevención de la Violencia. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Herramientas para la Convivencia. Previ. Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, Generalitat Valenciana.
- Protocolo de Actuación Escolar ante el Ciberbullying. Equipo Multidisciplinar de Investigación del Ciberbullying (EMICI), Laboratorio de Estudios sobre la Convivencia y Prevención de la Violencia (LAECОВI).



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Prevalencia de peleas físicas en los últimos 12 meses

| | | Haber tenido alguna pelea física en los últimos 12 meses. | |
|--|----------------|---|-------|
| | | No | Sí |
| Resultados con toda la muestra de ESPAÑA | N total | 10876 | 4673 |
| | % total | 69,9% | 30,1% |
| | 5º y 6º P. | 56,0% | 44,0% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 68,3% | 31,7% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 74,9% | 25,1% |
| | 1º y 2º B. | 81,2% | 18,8% |
| Resultados con la muestra de ANDALUCÍA | N total | 777 | 332 |
| | % total | 70,1% | 29,9% |
| | 5º y 6º P. | 51,2% | 48,8% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 71,5% | 28,5% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 77,9% | 22,1% |
| | 1º y 2º B. | 80,2% | 19,8% |
| Resultados en POLÍGONO SUR | N total | 227 | 220 |
| | % total | 50,8% | 49,2% |
| | 5º y 6º P. | 44,7% | 55,3% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 42,5% | 57,5% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 51,9% | 48,1% |
| | 1º y 2º B. | 86,3% | 13,7% |



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Relaciones con los iguales

La importancia de las relaciones con los y las iguales es un hecho suficientemente corroborado por investigadores, investigadoras y profesionales que trabajan en el ámbito de la infancia y la adolescencia. Este tipo de relaciones constituyen un contexto privilegiado para el aprendizaje de diversas habilidades, como son la capacidad empática, la adopción de perspectivas, la comunicación, la cooperación o la gestión y resolución de conflictos. Además, la amistad aporta un contexto de apoyo para el desarrollo de la autoexploración, el crecimiento emocional, la validación del yo y el desarrollo moral.

La experiencia de apoyo y el sentimiento de satisfacción de los y las jóvenes con sus relaciones de amistad se relacionan con una alta autoestima y un buen ajuste, así como con ausencia de aislamiento y depresión. La insatisfacción con el contexto de los y las iguales, por su parte, se relaciona con lo que se conocen como problemas internalizados, fundamentalmente sentimientos de soledad, insatisfacción, baja autoestima y depresión.

Uno de los fenómenos que con frecuencia se esconde detrás de la insatisfacción que las y los jóvenes tienen hacia las relaciones con sus iguales es el relacionado con el maltrato, acoso escolar o *bullying*. Actualmente se entiende que el maltrato entre iguales es un fenómeno grupal que implica y afecta tanto a la víctima como al agresor o agresora. Por un lado, las experiencias de maltrato pueden crear en la víctima estrés, ansiedad, miedo, tristeza, depresión, baja autoestima o fobia escolar. Por otro lado, estas experiencias proporcionan al agresor o agresora, en ocasiones, cierta conciencia de clandestinidad e impunidad que le aporta prestigio social entre algunos de sus compañeros o compañeras (o el silencio, entre otros u otras colegas) y que le anima a seguir abusando de los demás, a menudo de los y las más débiles (los que tienen menos recursos personales o de red social para defenderse).

Habitualmente, los y las adolescentes, y la sociedad en general, han infravalorado la frecuencia de las situaciones de maltrato, ya que usualmente las han asociado al daño físico, sin tener en cuenta que el maltrato pueden tener otras manifestaciones diferentes. Sin embargo, el impacto social que este fenómeno ha tenido en los últimos años puede haber provocado que las y los jóvenes, y de nuevo, la sociedad en general, sobreestimen su frecuencia, confundiendo una discusión con una situación de maltrato. Para evitar estos sesgos, en el cuestionario aplicado por este estudio se incluía una aclaración justo antes de la pregunta referente a la frecuencia de maltrato, que señalaba lo siguiente:

*“He aquí algunas preguntas sobre bullying o maltrato entre compañeros/as. Decimos que un alumno/a **ESTÁ SIENDO MALTRATADO/A** cuando otro alumno/a, o un grupo de ellos/as, le dice o hace cosas hirientes o desagradables. También hay maltrato cuando se le toma el pelo repetidamente de una manera que a él/ella no le gusta o cuando deliberadamente se les aparta del grupo. Pero **NO HAY MALTRATO** cuando dos alumnos/as que tienen fuerza y poder parecidos discuten o se pelean. Tampoco hay maltrato cuando la burla se le hace de forma amistosa o jugando.”*

Ejemplos de iniciativas para la intervención:

- Construyendo Salud. Promoción del Desarrollo Personal y Social. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Programa Ulises: Aprendizaje y Desarrollo del Autocontrol Emocional. Asociación Deporte, Vida y Salud.
- Programa de desarrollo personal y social a través del cine y del video. Programas de Educación para la Salud. Gobierno de La Rioja.



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Índice de satisfacción con las relaciones con los amigos y las amigas (de 0 a 10)

| | | Si tuvieras que calificar la relación que tienes con tus amigos/as en general, ¿qué nota le pondrías? Señala una sola casilla teniendo en cuenta que 10 es la mejor relación posible y 0 la peor relación posible. | | |
|--|----------------|--|-----------------|----------|
| | | Media | Desviación tipo | N válido |
| Resultados con toda la muestra de ESPAÑA | Total | 8,37 | 1,89 | 27309 |
| | 5º y 6º P. | 8,78 | 1,95 | 5503 |
| | 1º y 2º E.S.O. | 8,47 | 1,96 | 7600 |
| | 3º y 4º E.S.O. | 8,21 | 1,82 | 8073 |
| | 1º y 2º B. | 8,10 | 1,73 | 5533 |
| Resultados con la muestra de ANDALUCÍA | Total | 8,47 | 1,79 | 1749 |
| | 5º y 6º P. | 8,81 | 2,05 | 409 |
| | 1º y 2º E.S.O. | 8,56 | 1,76 | 499 |
| | 3º y 4º E.S.O. | 8,23 | 1,76 | 540 |
| | 1º y 2º B. | 8,23 | 1,36 | 212 |
| Resultados en POLÍGONO SUR | Total | 8,94 | 1,74 | 461 |
| | 5º y 6º P. | 9,28 | 1,53 | 115 |
| | 1º y 2º E.S.O. | 8,92 | 1,97 | 151 |
| | 3º y 4º E.S.O. | 8,75 | 1,63 | 136 |
| | 1º y 2º B. | 8,67 | 1,69 | 51 |

Frecuencia de haber sido maltratado o maltratada en el colegio/instituto en los últimos 2 meses

| | | ¿Cuántas veces has sido maltratado en el colegio o instituto en los últimos dos meses? | | |
|--|----------------|--|---|---|
| | | No he sido maltratado en el colegio o instituto en los últimos dos meses | Sólo ha sucedido una o dos veces en los últimos dos meses | Ha sucedido más de dos veces en los últimos dos meses |
| Resultados con toda la muestra de ESPAÑA | N total | 22720 | 2700 | 1650 |
| | % total | 83,9% | 10,0% | 6,1% |
| | 5º y 6º P. | 77,1% | 15,1% | 7,7% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 82,0% | 11,3% | 6,7% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 85,7% | 8,7% | 5,6% |
| 1º y 2º B. | 90,5% | 5,1% | 4,5% | |
| Resultados con la muestra de ANDALUCÍA | N total | 1442 | 179 | 97 |
| | % total | 83,9% | 10,4% | 5,7% |
| | 5º y 6º P. | 77,7% | 14,7% | 7,6% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 84,6% | 10,9% | 4,6% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 85,9% | 7,8% | 6,3% |
| 1º y 2º B. | 87,1% | 9,4% | 3,5% | |
| Resultados en POLÍGONO SUR | N total | 383 | 29 | 27 |
| | % total | 87,2% | 6,6% | 6,2% |
| | 5º y 6º P. | 91,1% | 4,5% | 4,5% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 81,9% | 8,3% | 9,7% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 85,6% | 8,3% | 6,1% |
| 1º y 2º B. | 98,0% | 2,0% | 0,0% | |



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Actividades de tiempo libre

Una cuestión central en el desarrollo de la juventud es conseguir que los y las adolescentes se involucren, durante su tiempo libre, en actividades que les entusiasmen y promuevan el desarrollo de habilidades. La investigación realizada hasta la fecha muestra que el tiempo libre no implica tiempo "vacío", por el contrario se trata de un período de tiempo lleno de oportunidades para la socialización y el aprendizaje. De los muchos aspectos que podrían ser abordados en relación con las actividades de tiempo libre, este informe se detiene en sus implicaciones sobre el sedentarismo y en un tipo específico de actividad, la que se produce dentro del contexto de una organización, bajo supervisión y que lleva aparejada la consecución de logros o metas.

Una gran parte del tiempo libre de las y los jóvenes está vinculado con conductas sedentarias, que han demostrado estar relacionados potencialmente con un cierto número de problemas y enfermedades. La conducta de ver televisión o vídeos ha sido la actividad sedentaria más estudiada hasta el momento, lo que ha llevado a los expertos a recomendar que el tiempo máximo que niños, niñas y adolescentes dediquen a ver televisión o vídeos no sea mayor de dos horas al día. Sin embargo, actualmente la televisión no es la única actividad sedentaria en la que chicos y chicas pasan parte de su tiempo libre, por lo que se hace necesario evaluar otras conductas que puedan suponer una reducción del gasto energético, especialmente aquellas que tienen que ver con el uso del ordenador y otros aparatos electrónicos.

Ejemplos de iniciativas para la intervención:

- Tiempo libre y ocio saludable. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Centros Escolares Promotores de la Actividad Física y el Deporte. Centro Superior de Deportes. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Programa "Sigue la huella". Intervención en el ámbito escolar. Universidad de Zaragoza.



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Horas al día -entre semana- dedicadas a ver la televisión, videos (incluyendo YouTube o similares), DVDs, y otros entretenimientos en una pantalla

| | | ¿Cuántas horas al día, en tu tiempo libre, sueles dedicar a ver la televisión, videos (incluyendo YouTube o similares), DVDs, y otros entretenimientos en una pantalla los días entre semana? | | |
|--|----------------|---|-----------------|----------|
| | | Media | Desviación tipo | N válido |
| Resultados con toda la muestra de ESPAÑA | Total | 2,00 | 1,70 | 15562 |
| | 5º y 6º P. | 1,55 | 1,60 | 3273 |
| | 1º y 2º E.S.O. | 2,06 | 1,74 | 4423 |
| | 3º y 4º E.S.O. | 2,34 | 1,76 | 4759 |
| | 1º y 2º B. | 1,89 | 1,50 | 2798 |
| Resultados con la muestra de ANDALUCÍA | Total | 1,96 | 1,60 | 1113 |
| | 5º y 6º P. | 1,51 | 1,42 | 270 |
| | 1º y 2º E.S.O. | 2,06 | 1,68 | 284 |
| | 3º y 4º E.S.O. | 2,27 | 1,71 | 380 |
| | 1º y 2º B. | 1,90 | 1,28 | 129 |
| Resultados en POLÍGONO SUR | Total | 3,23 | 2,26 | 461 |
| | 5º y 6º P. | 2,64 | 2,44 | 115 |
| | 1º y 2º E.S.O. | 3,70 | 2,28 | 151 |
| | 3º y 4º E.S.O. | 3,50 | 2,10 | 136 |
| | 1º y 2º B. | 2,56 | 1,78 | 51 |

Horas al día -los fines de semana- dedicadas a ver la televisión, videos (incluyendo YouTube o similares), DVDs, y otros entretenimientos en una pantalla

| | | ¿Cuántas horas al día, en tu tiempo libre, sueles dedicar a ver la televisión, videos (incluyendo YouTube o similares), DVDs, y otros entretenimientos en una pantalla los fines de semana? | | |
|--|----------------|---|-----------------|----------|
| | | Media | Desviación tipo | N válido |
| Resultados con toda la muestra de ESPAÑA | Total | 3,04 | 1,97 | 15566 |
| | 5º y 6º P. | 2,39 | 1,92 | 3302 |
| | 1º y 2º E.S.O. | 3,22 | 2,02 | 4423 |
| | 3º y 4º E.S.O. | 3,34 | 1,96 | 4748 |
| | 1º y 2º B. | 3,02 | 1,78 | 2795 |
| Resultados con la muestra de ANDALUCÍA | Total | 2,93 | 1,86 | 1109 |
| | 5º y 6º P. | 2,09 | 1,63 | 268 |
| | 1º y 2º E.S.O. | 3,37 | 1,99 | 286 |
| | 3º y 4º E.S.O. | 3,20 | 1,89 | 375 |
| | 1º y 2º B. | 3,10 | 1,35 | 131 |
| Resultados en POLÍGONO SUR | Total | 4,04 | 2,37 | 461 |
| | 5º y 6º P. | 3,37 | 2,52 | 115 |
| | 1º y 2º E.S.O. | 4,37 | 2,30 | 151 |
| | 3º y 4º E.S.O. | 4,30 | 2,27 | 136 |
| | 1º y 2º B. | 3,90 | 2,28 | 51 |



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Actividades deportivas organizadas practicadas en tiempo libre

| | | ¿Sueles practicar actividades deportivas organizadas en tu tiempo libre? | | | |
|----------------------------|----------------|--|-----------------------------|-------------------------------------|---------------------------|
| | | No realizo esta actividad | 2-3 veces al mes o rara vez | Una vez a la semana aproximadamente | 2 veces a la semana o más |
| Resultados en POLÍGONO SUR | Total | 200 | 63 | 52 | 130 |
| | % total | 44,9% | 14,2% | 11,7% | 29,2% |
| | 5° y 6° P. | 33,0% | 11,6% | 9,8% | 45,5% |
| | 1° y 2° E.S.O. | 54,1% | 15,1% | 8,2% | 22,6% |
| | 3° y 4° E.S.O. | 38,5% | 17,8% | 15,6% | 28,1% |
| | 1° y 2° B. | 62,7% | 7,8% | 13,7% | 15,7% |

Actividades físicas organizadas individuales practicadas en tiempo libre

| | | ¿Sueles practicar actividades físicas organizadas individuales en tu tiempo libre? | | | |
|----------------------------|----------------|--|-----------------------------|-------------------------------------|---------------------------|
| | | No realizo esta actividad | 2-3 veces al mes o rara vez | Una vez a la semana aproximadamente | 2 veces a la semana o más |
| Resultados en POLÍGONO SUR | Total | 276 | 48 | 24 | 92 |
| | % total | 62,7% | 10,9% | 5,5% | 20,9% |
| | 5° y 6° P. | 61,8% | 13,6% | 5,5% | 19,1% |
| | 1° y 2° E.S.O. | 60,4% | 12,5% | 6,3% | 20,8% |
| | 3° y 4° E.S.O. | 63,7% | 8,9% | 5,9% | 21,5% |
| | 1° y 2° B. | 68,0% | 6,0% | 2,0% | 24,0% |



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Conducta sexual

La pubertad supone la transformación de un cuerpo infantil en uno adulto, de ahí que la adquisición de la capacidad reproductiva sea el hito quizás más llamativo de esta transformación. La consecución de una sexualidad saludable en la adolescencia, que aporte satisfacción y bienestar a la persona, pasa por saber integrar los aspectos biológicos, sociales y psicológicos de la sexualidad, algo que no se alcanzará si no se consigue separar la sexualidad de las enfermedades de transmisión sexual y de los embarazos no deseados. En este apartado describiremos el porcentaje de adolescentes que ha practicado sexo y el porcentaje de adolescentes que han utilizado algún método anticonceptivo.

Ejemplos de iniciativas para la intervención:

- Sexualidad y Juventud para un sexo más seguro. Gobierno de Canarias.
- Educación Sexual con Arte. Consejo de la Juventud del Principado de Asturias. Consejería de Salud y Servicios Sanitarios. Gobierno del Principado de Asturias.



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Prevalencia de relaciones sexuales

| | | ¿Has mantenido relaciones sexuales? | |
|-------------------------------|----------------|-------------------------------------|-------|
| | | No | Si |
| Resultados en POLÍGONO SUR | Total | 299 | 129 |
| | % total | 69,9% | 30,1% |
| | 5º y 6º P. | 86,0% | 14,0% |
| | 1º y 2º E.S.O. | 84,2% | 15,8% |
| | 3º y 4º E.S.O. | 57,8% | 42,2% |
| 1º y 2º B. | 23,9% | 76,1% | |

Tipo de método anticonceptivo

| | | ¿Qué método utilizasteis tú o tu pareja la última vez que tuviste relaciones sexuales? | | | | | |
|-------------------------------------|------------|--|---------|--|-----------------|----------------------|------------------|
| | | Preservativo | Píldora | Combinación de preservativo y píldora | Marcha atrás | Algún otro método | Ningún método |
| Resultados en POLÍGONO SUR | Total | 61 | 8 | 13 | 13 | 2 | 32 |
| | % total | 47,3% | 6,2% | 10,1% | 10,1% | 1,6% | 24,8% |
| | 5º y 6º P. | 6,7% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 6,7% | 86,7% |
| | 1º y 2º | 27,3% | 0,0% | 0,0% | 27,3% | 4,5% | 40,9% |
| | 3º y 4º | 56,1% | 8,8% | 19,3% | 8,8% | 0,0% | 7,0% |
| 1º y 2º B. | 62,9% | 8,6% | 5,7% | 5,7% | 0,0% | 17,1% | |



Estudio HBSC 2014 sobre las conductas de los escolares relacionadas con la salud

Esta investigación ha sido realizada gracias a los sucesivos convenios de colaboración firmados entre el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y la Universidad de Sevilla para la ejecución del estudio HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children*) en España.

Asimismo, este estudio específico realizado en el Polígono Sur forma parte de un proyecto de investigación financiado por la Consejería de Economía, Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía dentro de la Convocatoria de Proyectos de Excelencia 2011 (2011-2015) (Referencia SEJ 08007).

El equipo de investigación del Estudio HBSC en España quiere también dejar constancia de su agradecimiento al Comisionado para el Polígono Sur por liderar esta iniciativa, a los centros educativos, por permitirnos acceder a su alumnado, y a éste por su generosidad al revelarnos aspectos de ellas y ellos mismos con los que esperamos poder entenderles mejor y responder de manera más eficaz a sus necesidades.



APÉNDICE B. PRESENTACIÓN COMISIONADO

Estimado equipo::

Esta presentación es un modelo general que se ofrece a todos los centros educativos participantes en el estudio. Vd podrá comparar visualmente los datos del Polígono Sur con los datos globales de España y con los de su Comunidad Autónoma. Se trata de facilitar una herramienta que pueda servir para difundir la realidad de vuestros adolescentes.

Este es un modelo que hemos preparado el Equipo de Investigación con contenidos representativos de los bloques del estudio. Se podrá añadir cuanta información estime oportuna de cara a la mejor utilización de los datos del estudio en su labor educativa.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular





ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

EL ESTUDIO HBSC



- El HBSC (*Health Behavior in School Aged Children*) es un estudio sobre los **hábitos de vida relacionados con la salud en los adolescentes escolarizados**.
- Se lleva a cabo **cada cuatro años** en diferentes países occidentales. En esta última edición del 2014 han participado **44 países**.
- Estudio auspiciado por la **Organización Mundial de la Salud** y financiado en España por el **Ministerio de Sanidad y Consumo**.
- Explora a través de un cuestionario un **amplio abanico de contenidos**.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

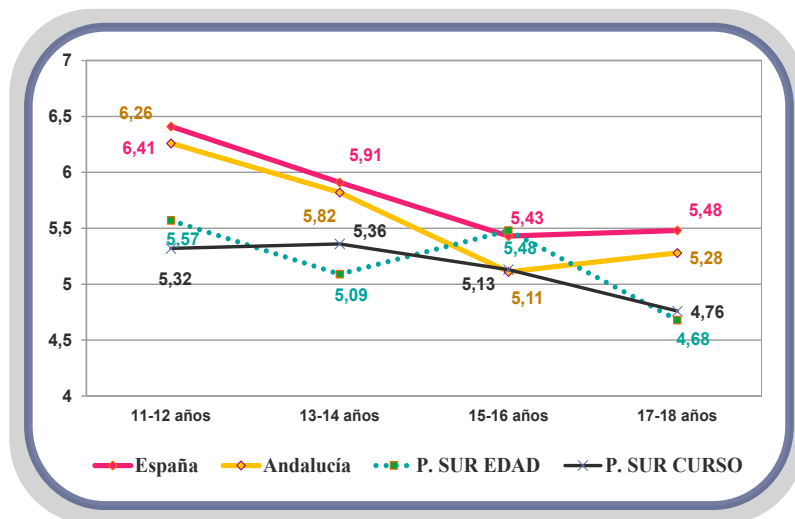
28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



Alimentación y dieta



Promedio de días de desayuno



Valores obtenidos de la media

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular

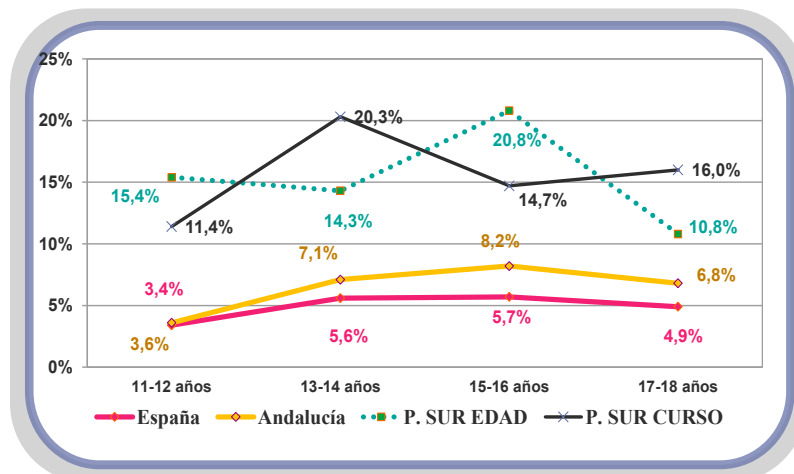


GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Alimentación y dieta



Consumo nulo de frutas



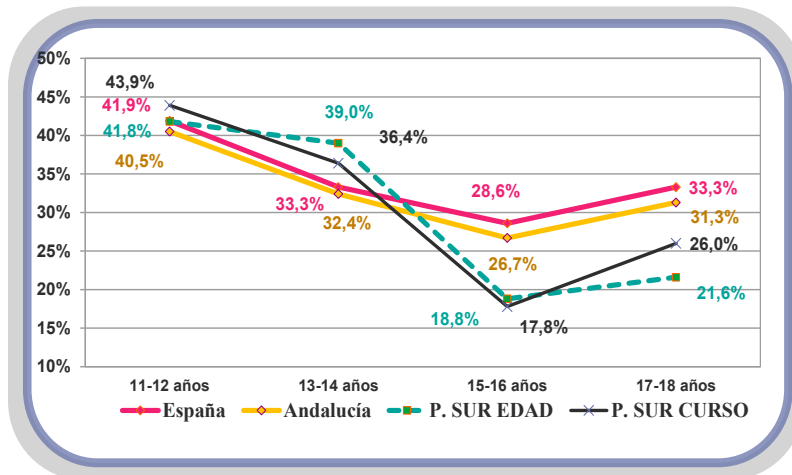
Valores correspondientes a la categoría de respuesta "Nunca"



Alimentación y dieta



Consumo óptimo de frutas



Valores correspondientes a la categoría de respuesta "Todos los días"

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular

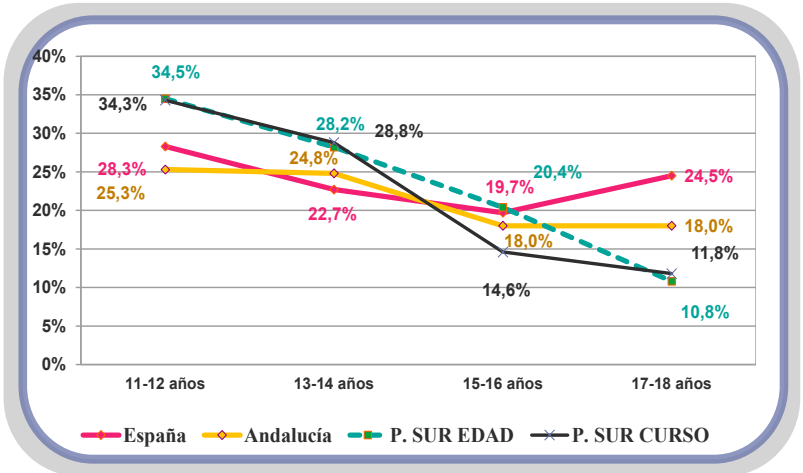


GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Alimentación y dieta



Consumo diario de verduras o vegetales



Valores correspondientes a la categoría de respuesta "Todos los días"

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

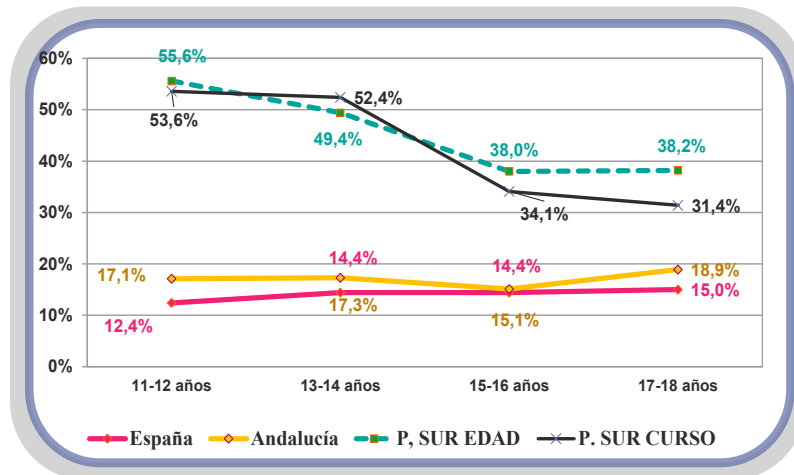
28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



Alimentación y dieta



Consumo diario de dulces



Valores correspondientes a la categoría de respuesta "Todos los días"

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular

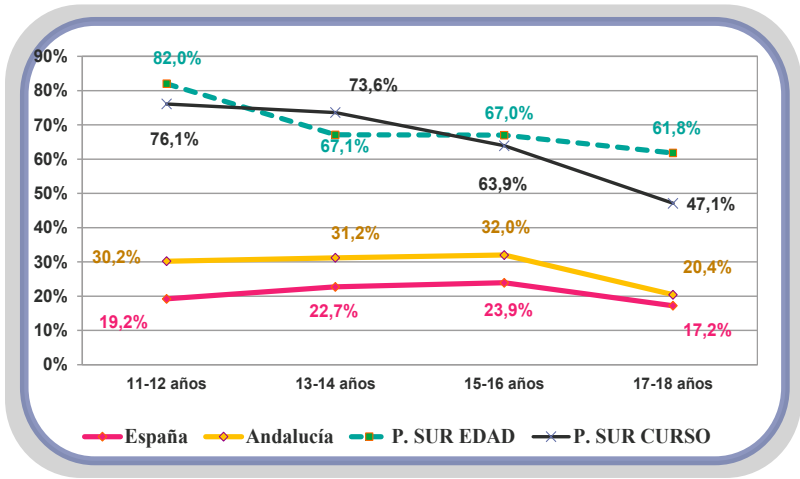


GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Código seguro de Verificación : GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c | Puede verificar la integridad de este documento en la siguiente dirección : <https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

Alimentación y dieta

Consumo diario de refrescos u otras bebidas que contienen azúcar



Valores correspondientes a la categoría de respuesta "Todos los días"

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular

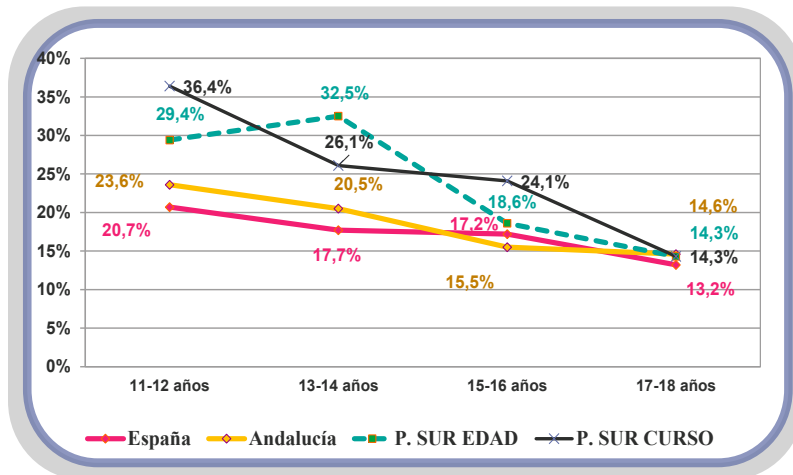


GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Alimentación y dieta



Índice de sobrepeso y obesidad



Valores correspondientes a la suma de las categorías de respuesta "Sobrepeso" y "Obesidad"

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular

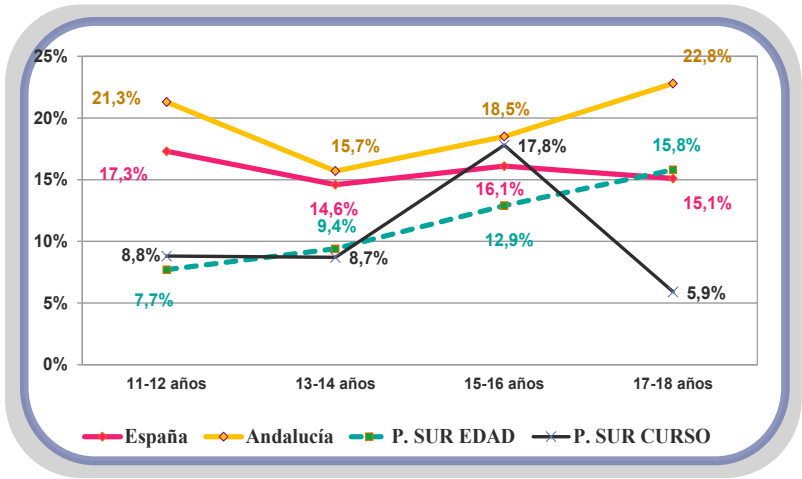


GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Código seguro de Verificación : GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c | Puede verificar la integridad de este documento en la siguiente dirección : <https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

Alimentación y dieta

Conductas de control de peso



Valores correspondientes a la categoría de respuesta "Si"

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular

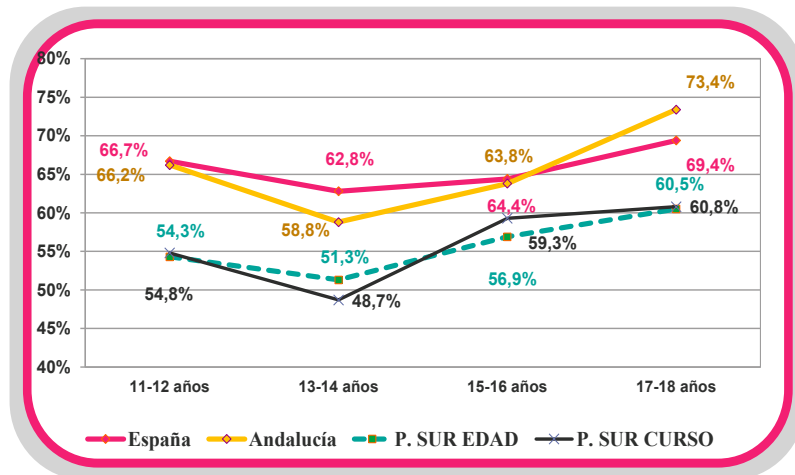


GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Higiene bucodental



Frecuencia óptima de cepillado dental



Valores correspondientes a la categoría de respuesta "Más de una vez al día"

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



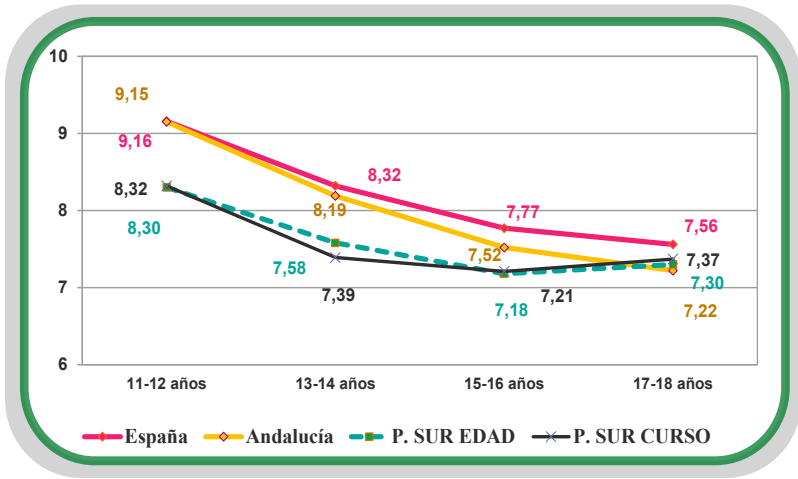
GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Código seguro de Verificación : GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c | Puede verificar la integridad de este documento en la siguiente dirección : <https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

Horas de sueño



Promedio de horas de sueño en los días de entre semana



Valores correspondientes a la media

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular

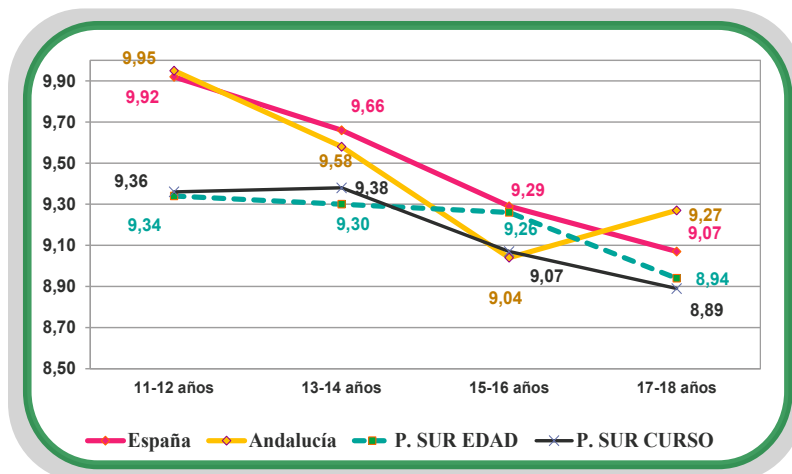


GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Horas de sueño



Promedio de horas de sueño durante el fin de semana



Valores correspondientes a la media

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular

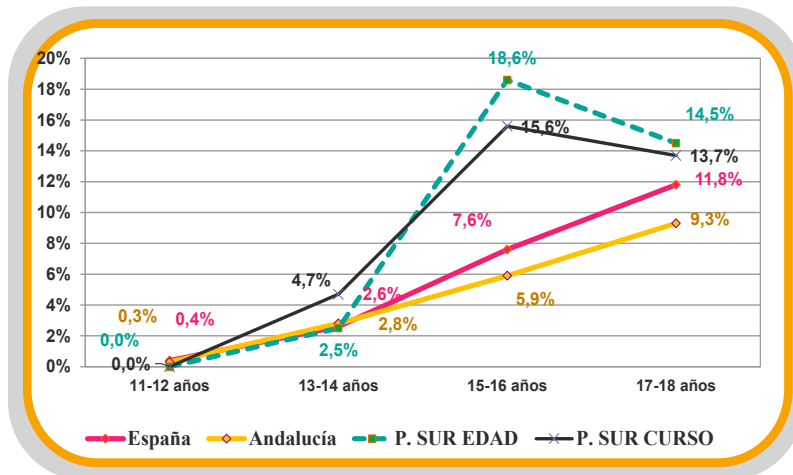


GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Consumo de sustancias



Consumo diario de tabaco



Valores correspondientes a la categoría de respuesta "Todos los días"

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular

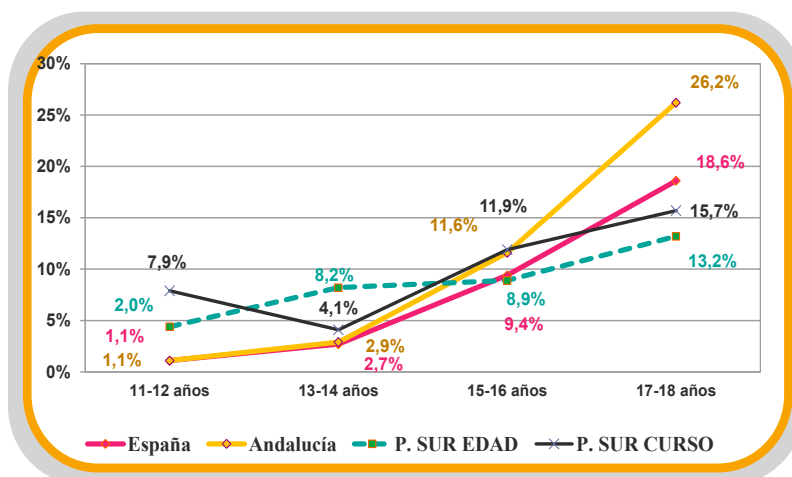


GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Consumo de sustancias



Consumo semanal de alcohol



Valores correspondientes a la suma de las categorías de respuesta "Todos los días" y "Todas las semanas"

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular

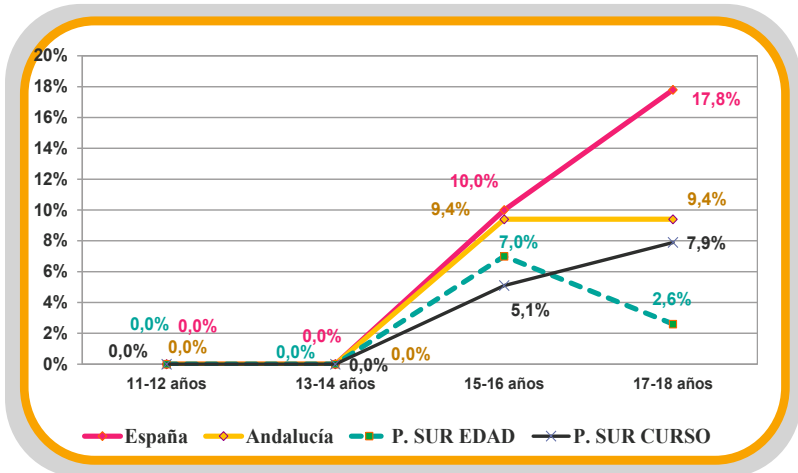


GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Código seguro de Verificación : GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c | Puede verificar la integridad de este documento en la siguiente dirección : <https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

Consumo de sustancias

Consumo de cannabis más de 10 días en la vida



Valores correspondientes a la categoría de respuesta "10-19 días", "20-29 días" y "30 días o más"

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular

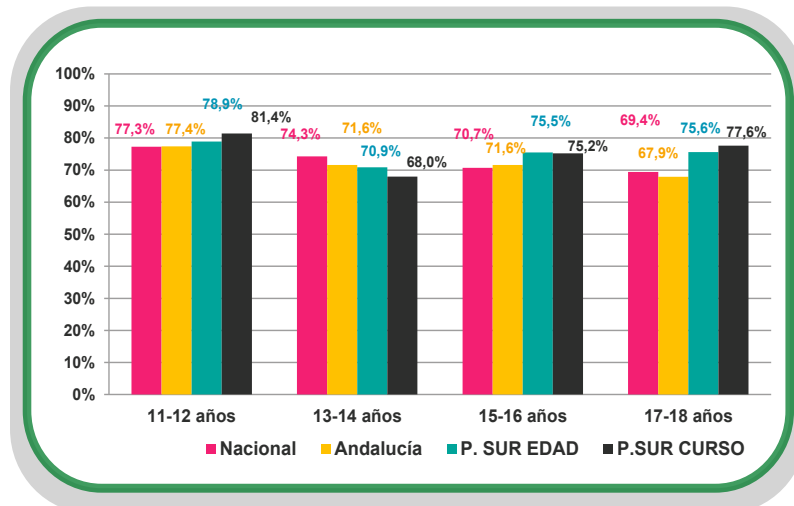


GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Contexto familiar



Percepción de buena comunicación con la madre



Valores correspondientes a suma de las categorías de respuesta "Muy fácil" y "Fácil"

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular

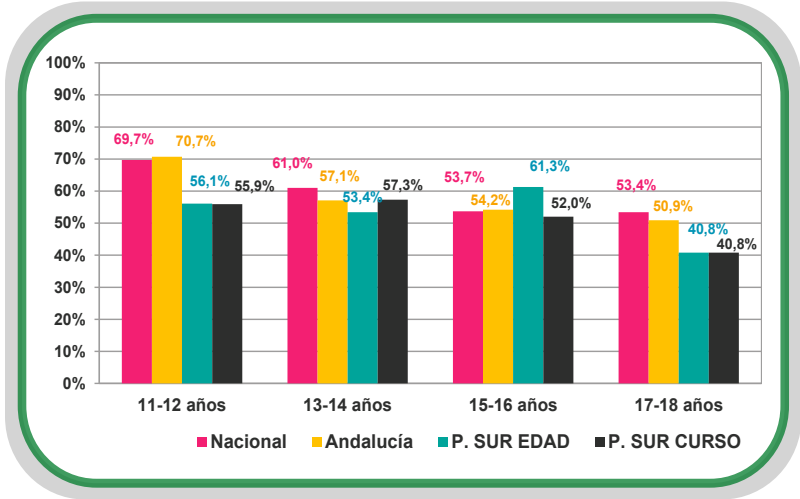


GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Contexto familiar



Percepción de buena comunicación con el padre



Valores correspondientes a la suma de las categorías de respuesta "Muy fácil" y "fácil"

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

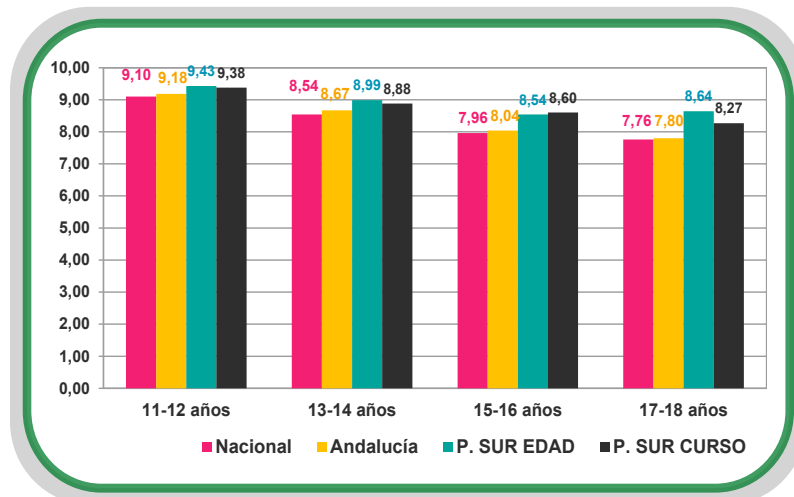
28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



Contexto familiar



Valor medio de satisfacción familiar



Valores correspondientes a la media

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular

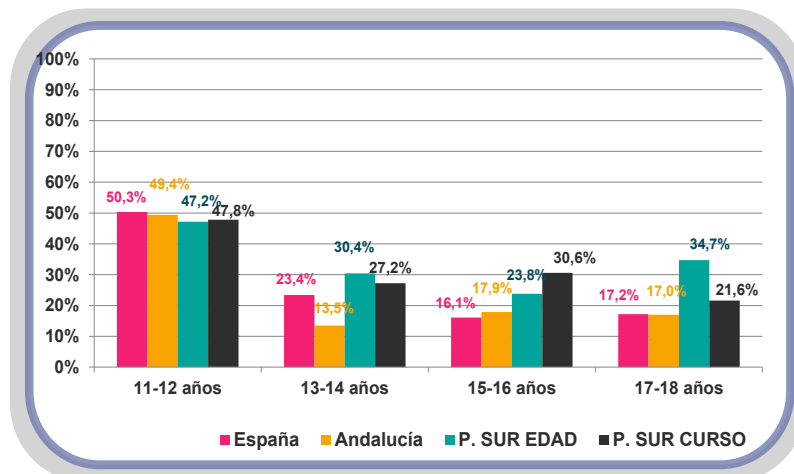


GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Contexto escolar



Gusto alto por la escuela



Valores correspondientes a la categoría de respuesta "Me gusta mucho"

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular

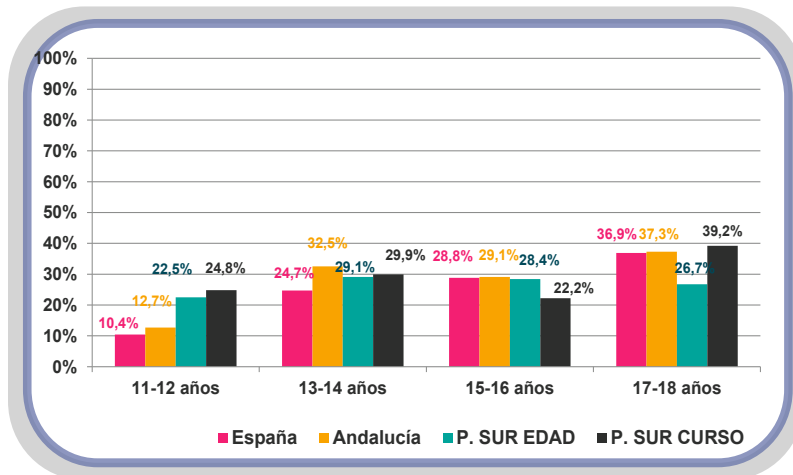


GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Contexto escolar



Estrés escolar alto



Valores correspondientes a "Mucho" agobio escolar

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular

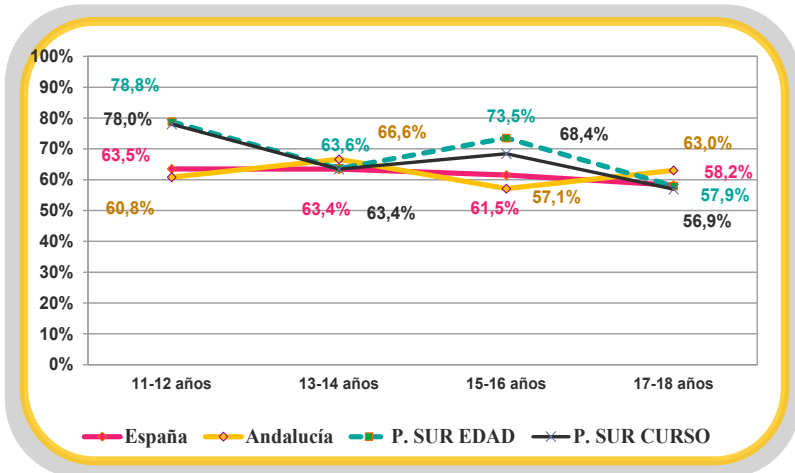


GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Lesiones



Haber tenido al menos una lesión en el último año



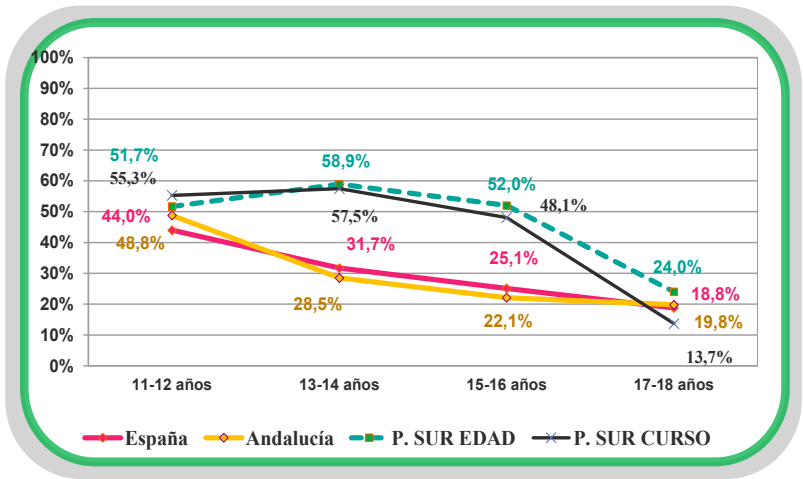
Valores correspondientes a la categoría de respuesta "Sí"



Peleas



Haber tenido al menos una pelea física en el último año



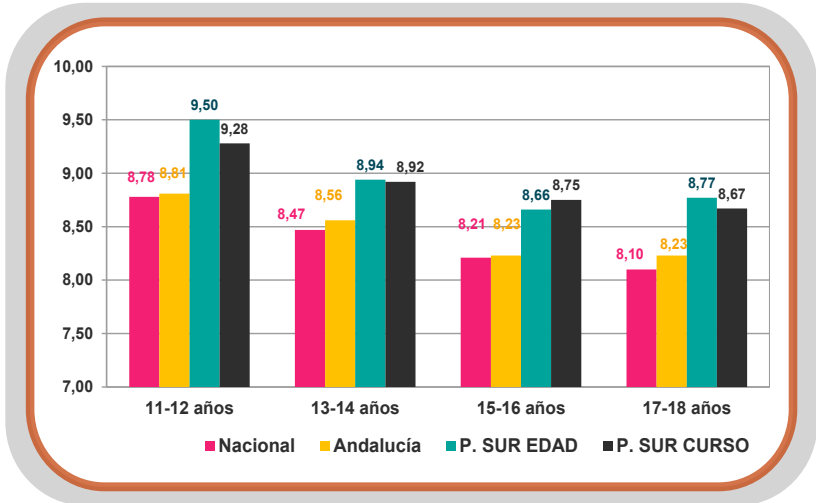
Valores correspondientes a la categoría de respuesta "Sí"



Código seguro de Verificación : GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c | Puede verificar la integridad de este documento en la siguiente dirección : <https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

Relaciones con iguales

Valor medio de satisfacción con el grupo de iguales



Valores correspondientes a la media

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular

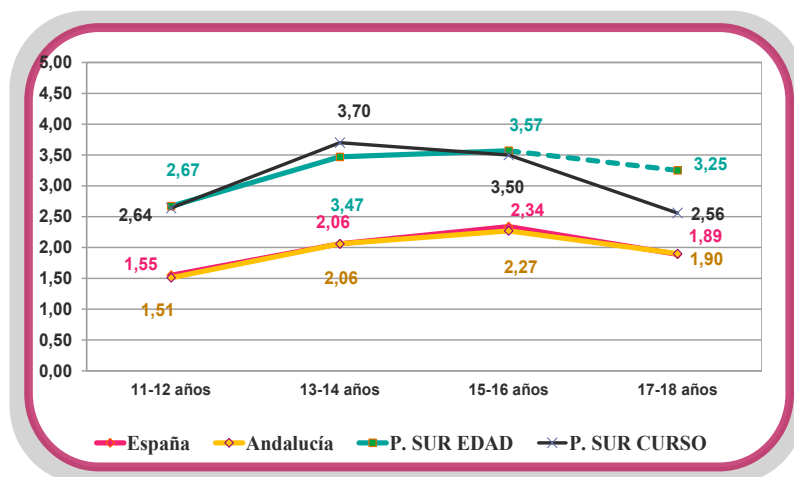


GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Actividades de tiempo libre



Promedio de horas diarias dedicadas a ver la televisión los días entre semana



Valores correspondientes a la media

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



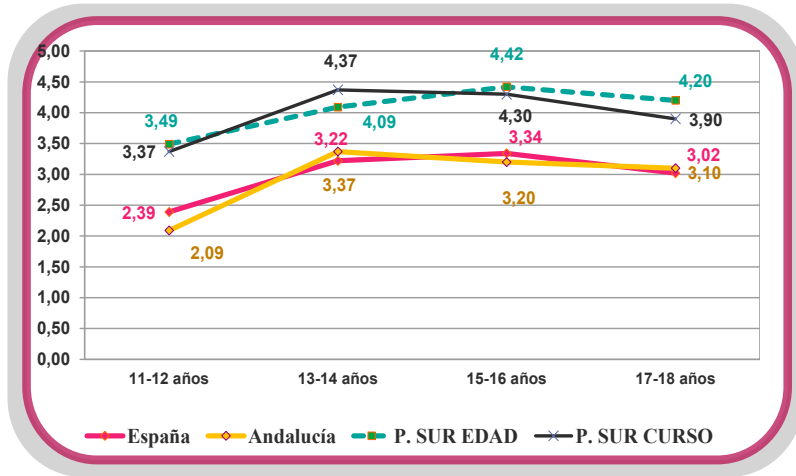
GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Código seguro de Verificación : GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c | Puede verificar la integridad de este documento en la siguiente dirección : <https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

Actividades de tiempo libre



Promedio de horas diarias dedicadas a ver la televisión los días de fin de semana



Valores correspondientes a la media

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

APÉNDICE C. CUESTIONARIO 2017



INSTRUCCIONES

| | |
|---|---|
| | |
| <p>No escribas tu nombre. Tus respuestas serán secretas</p> | <p>Lee despacio</p> |
| | |
| <p>Di siempre la verdad cuando contestes</p> | <p>Todas tus respuestas son correctas</p> |
| | |
| <p>Marca solo una respuesta en cada pregunta</p> | <p>Elige la respuesta que creas que es la mejor</p> |

HBSC 2017. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Estudio sobre conductas de los escolares relacionadas con la Salud. Estudio internacional promovido por la O.M.S.

Código seguro de Verificación : GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c | Puede verificar la integridad de este documento en la siguiente dirección : <https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c



1. ¿Eres chico o chica?

- Chico
 Chica

2. ¿En qué año naciste?

3. ¿Qué mes?

4. Cuando piensas en tu vida después del instituto, ¿cuánto de probable es que hagas las siguientes cosas? (Puntúalo de 1 a 5):

| | No lo haré | | Puede que lo haga | | Seguro que lo haré |
|---|------------|---|-------------------|---|--------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Trabajar como voluntario o voluntaria para ayudar a las personas necesitadas. | | | | | |
| Participar en asuntos que tienen que ver con ayudar a mejorar la salud y la seguridad que afectan a tu comunidad, barrio o ciudad | | | | | |
| Unirte a un grupo o asociación para resolver algún problema del barrio o ciudad donde vives | | | | | |

HBSC 2017. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Estudio sobre conductas de los escolares relacionadas con la Salud. Estudio internacional promovido por la O.M.S.





5. Señala con una "X" si las conductas que aparecen a continuación las incluirías o no dentro de las denominadas conductas antisociales. Es decir, debes señalar **en qué medida consideras que las siguientes conductas son correctas o no. Es decir, si crees que puedes hacerlas o crees que no se deben hacer.**

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| No pagar por cosas como películas, billetes de autobús o tren, o comida | | | | |
| Pintarrajar en el edificio de tu colegio o instituto, dentro o fuera, o en cosas pertenecientes a tu colegio o instituto | | | | |
| Robar dinero u otras cosas a los miembros de tu familia | | | | |
| Maldecir a un profesor o una profesora | | | | |
| Llevarse sin pagar cosas que valen menos de 20-25 euros de una tienda | | | | |
| Saltarse una o dos clases | | | | |
| Destrozar o romper cosas a propósito como ventanas, bancos, contenedores de basura o buzones de correos | | | | |
| Coger sin permiso una bicicleta o una moto que no te perteneciera | | | | |

HBSC 2017. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Estudio sobre conductas de los escolares relacionadas con la Salud. Estudio internacional promovido por la O.M.S.

Código seguro de Verificación : GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c | Puede verificar la integridad de este documento en la siguiente dirección : https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c



| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| Saltarse el colegio o instituto durante un día entero | | | | |
| Tener una discusión violenta con un profesor o profesora | | | | |
| Falsificar una firma para conseguir dinero u otras cosas que querías | | | | |
| Romper sillas, mesas, escritorios u otras cosas de tu colegio o instituto a propósito | | | | |
| Destrozar asientos en un autobús, un cine o en otros lugares intencionalmente | | | | |
| Llevarse sin pagar cosas que valen más de 20-25 euros de una tienda | | | | |
| Asaltar una tienda, casa o apartamento y coger algo | | | | |
| Reventar una caja con dinero (aparcamiento, cajero, cabina de teléfono...) | | | | |
| Robar una cartera o un bolso mientras el propietario no está cerca | | | | |

HBSC 2017. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Estudio sobre conductas de los escolares relacionadas con la Salud. Estudio internacional promovido por la O.M.S.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



Código seguro de Verificación : GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c | Puede verificar la integridad de este documento en la siguiente dirección : https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida



| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|------------------------------|---|------------------------------------|---|
| | Se puede hacer sin problemas | | No se debe hacer de ninguna manera | |
| Golpear o destruir objetos de otras personas con intención de dañar | | | | |
| Tirar piedras a casas, coches o trenes | | | | |
| Ensuciar queriendo las calles rompiendo botellas o volcando cubos de basura | | | | |
| Quemar mobiliario urbano (por ejemplo: cubos de basura, contenedores, papeleras...) | | | | |
| Robar cosas del colegio | | | | |
| Planear entrar en una casa para robar cosas que valen mucho | | | | |
| Llegar a propósito más tarde de lo permitido al colegio | | | | |
| Llegar a propósito más tarde de lo permitido a casa | | | | |
| Forcejear o pelear para escapar de un policía | | | | |
| Pegar a alguien alguna patada con intención de hacerle daño | | | | |
| Iniciar alguna pelea intencionalmente | | | | |

HBSC 2017. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Estudio sobre conductas de los escolares relacionadas con la Salud. Estudio internacional promovido por la O.M.S.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Código seguro de Verificación : GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c | Puede verificar la integridad de este documento en la siguiente dirección : https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida



| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| Insultar a alguien con intención de hacerle daño | | | | |
| Llevar algún arma por si es necesaria en alguna pelea | | | | |
| Molestar a personas desconocidas haciendo gamberradas en lugares públicos | | | | |
| Beber alcohol para emborracharse | | | | |
| Tomar porros, hachís, marihuana... | | | | |
| Tomar cocaína, pastillas... | | | | |
| Participar en actividades ilegales para conseguir droga | | | | |
| Mantener relaciones sexuales en sitios públicos | | | | |
| Colgar en internet o enviar videos o fotos tuyas de contenido sexual | | | | |
| Colgar en internet o enviar videos o fotos de contenido sexual de personas conocidas | | | | |

¿Hay alguna otra conducta que consideres que no está permitida y que no te hayamos preguntado?

HBSC 2017. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Estudio sobre conductas de los escolares relacionadas con la Salud. Estudio internacional promovido por la O.M.S.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c



6. ¿Con qué frecuencia participas en cada una de las siguientes actividades fuera de la escuela?
(Por favor, marca solo una casilla en cada fila)

| | Nunca o casi nunca | Al menos una vez al mes | Al menos una vez a la semana | Casi todos los días o todos los días |
|--|--------------------|-------------------------|------------------------------|--------------------------------------|
| Hablar con tus padres sobre asuntos políticos o sociales | | | | |
| Ver televisión para informarte sobre noticias nacionales e internacionales | | | | |
| Leer el periódico para informarte sobre noticias nacionales e internacionales | | | | |
| Hablar con tus amigos sobre asuntos políticos y sociales | | | | |
| Usar Internet para informarte sobre noticias nacionales e internacionales | | | | |
| Hablar con tus padres sobre lo que está sucediendo en otros países | | | | |
| Hablar con tus amigos sobre lo que está sucediendo en otros países | | | | |
| Participar en un grupo de jóvenes (como scouts, club deportivo, club de jóvenes de la iglesia, grupo de teatro, asociación flamenca, etc.) | | | | |

HBSC 2017. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Estudio sobre conductas de los escolares relacionadas con la Salud. Estudio internacional promovido por la O.M.S.

Código seguro de Verificación : GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c | Puede verificar la integridad de este documento en la siguiente dirección : https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c



7. Cada uno pertenece a distintos grupos y comunidades sociales, como la clase en el instituto, el barrio, los equipos de deportes, la ciudad, el país y la sociedad en general. Valora de 1 a 5 cuánto de verdad consideras cada una de las siguientes afirmaciones respecto al sentimiento que tienes de pertenecer a esos grupos o comunidades, siendo 1 "No es cierto en absoluto" y 5 "Es muy cierto". Marca la opción que mejor se ajuste a lo que piensas.

| | 1.No es cierto para mí | 2.No es muy cierto para mí | 3.Ni cierto ni incierto para mí | 4.Algo cierto para mí | 5.Muy cierto para mí |
|--|------------------------|----------------------------|---------------------------------|-----------------------|----------------------|
| Siento un fuerte sentimiento de compañerismo y unidad. | | | | | |
| Siento responsabilidad por los demás | | | | | |
| Siento que es bueno pertenecer a una comunidad | | | | | |
| Siento que contribuyo sin esperar nada a cambio | | | | | |
| Siento que significo mucho para los otros | | | | | |
| Siento que los otros significan mucho para mí | | | | | |
| Siento que confío en la mayoría de la gente | | | | | |
| Siento que confiamos los unos en los otros | | | | | |

HBSC 2017. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Estudio sobre conductas de los escolares relacionadas con la Salud. Estudio internacional promovido por la O.M.S.





En concreto:

| Familia | Nada | Poco | Algo | Bastante | Mucho |
|--|------|------|------|----------|-------|
| Me siento unido a mi familia | | | | | |
| Siento que significo mucho para mi familia | | | | | |
| Yo ayudo sin esperar nada a cambio | | | | | |
| Siento que confiamos los unos en los otros | | | | | |

| Clase | Nada | Poco | Algo | Bastante | Mucho |
|--|------|------|------|----------|-------|
| Tengo un fuerte sentimiento de compañerismo con las personas de mi clase | | | | | |
| Siento que significo mucho para los otros | | | | | |
| Yo ayudo sin esperar nada a cambio | | | | | |
| Siento que confiamos los unos en los otros | | | | | |

| Barrio | Nada | Poco | Algo | Bastante | Mucho |
|--|------|------|------|----------|-------|
| Me siento orgulloso de mi barrio | | | | | |
| Soy importante para el futuro de mi barrio | | | | | |
| Yo ayudo en lo que se necesita | | | | | |
| Siento que confiamos los unos en los otros | | | | | |

HBSC 2017. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Estudio sobre conductas de los escolares relacionadas con la Salud. Estudio internacional promovido por la O.M.S.

Código seguro de Verificación : GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c | Puede verificar la integridad de este documento en la siguiente dirección : https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c



8. Marca la respuesta que muestre mejor cómo haces cada una de las siguientes cosas:

| | No muy bien | Poco bien | Algo bien | Bastante bien | Muy bien |
|--|-------------|-----------|-----------|---------------|----------|
| ¿Se te da bien expresar tus opiniones cuando tus compañeros y compañeras de clase no están de acuerdo contigo? | | | | | |
| ¿Se te da bien hacer amigos o amigas? | | | | | |
| ¿Se te da bien tener una charla con una persona desconocida? | | | | | |
| ¿Se te da bien trabajar en armonía (sin problemas) con tus compañeros y compañeras? | | | | | |
| ¿Se te da bien decir a otras personas de tu edad que no te gusta lo que están haciendo? | | | | | |
| ¿Se te da bien contar una anécdota divertida (algo gracioso) a un grupo de personas de tu edad? | | | | | |
| ¿Se te da bien mantener el contacto con otras personas de tu edad? | | | | | |
| ¿Se te da bien evitar las peleas con otras personas de tu edad? | | | | | |

HBSC 2017. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Estudio sobre conductas de los escolares relacionadas con la Salud. Estudio internacional promovido por la O.M.S.





9. ¿Cuántas veces has hecho o participado en algunas de las siguientes cosas desde el comienzo del curso?

| | Nunca | Una vez | Dos o más veces |
|--|-------|---------|-----------------|
| No pagar por cosas como películas, billetes de autobús o tren, o comida | | | |
| Pintarrajar en el edificio de tu colegio o instituto, dentro o fuera, o en cosas pertenecientes a tu colegio o instituto | | | |
| Robar dinero u otras cosas a los miembros de tu familia | | | |
| Maldecir a un profesor o una profesora | | | |
| Llevarse sin pagar cosas que valen menos de 20-25 euros de una tienda | | | |
| Saltarse una o dos clases | | | |
| Destrozar o romper cosas a propósito como ventanas, bancos, contenedores de basura o buzones de correos | | | |
| Coger sin permiso una bicicleta o una moto que no te perteneciera | | | |
| Saltarse el colegio o instituto durante un día entero | | | |
| Tener una discusión violenta con un profesor o profesora | | | |
| Falsificar una firma para conseguir dinero u otras cosas que querías | | | |
| Romper sillas, mesas, escritorios u otras cosas de tu colegio o instituto a propósito | | | |
| Destrozar asientos en un autobús, un cine o en otros lugares intencionalmente | | | |
| Llevarse sin pagar cosas que valen más de 20-25 euros de una tienda | | | |

HBSC 2017. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Estudio sobre conductas de los escolares relacionadas con la Salud. Estudio internacional promovido por la O.M.S.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c



| | Nunca | Una vez | Dos o más veces |
|---|-------|---------|-----------------|
| Asaltar una tienda, casa o apartamento y coger algo | | | |
| Reventar una caja con dinero (aparcamiento, cajero, cabina de teléfono...) | | | |
| Robar una cartera o un bolso mientras el propietario no está cerca | | | |
| Golpear o destruir objetos de otras personas con intención de dañar | | | |
| Tirar piedras a casas, coches o trenes | | | |
| Ensuciar queriendo las calles rompiendo botellas o volcando cubos de basura | | | |
| Quemar mobiliario urbano (por ejemplo: cubos de basura, contenedores, papeleras...) | | | |
| Robar cosas del colegio | | | |
| Planear entrar en una casa para robar cosas que valen mucho | | | |
| Llegar a propósito más tarde de lo permitido al colegio | | | |
| Llegar a propósito más tarde de lo permitido a casa | | | |
| Forcejear o pelear para escapar de un policía | | | |
| Pegar a alguien alguna patada con intención de hacerle daño | | | |
| Iniciar alguna pelea intencionalmente | | | |
| Insultar a alguien con intención de hacerle daño | | | |
| Llevar algún arma por si es necesaria en alguna pelea | | | |
| Molestar a personas desconocidas haciendo gamberradas en lugares públicos | | | |
| Beber alcohol para emborracharse | | | |
| Tomar porros, hachís, marihuana... | | | |

HBSC 2017. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Estudio sobre conductas de los escolares relacionadas con la Salud. Estudio internacional promovido por la O.M.S.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



Código seguro de Verificación : GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c | Puede verificar la integridad de este documento en la siguiente dirección : https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida



| | Nunca | Una vez | Dos o más veces |
|--|-------|---------|-----------------|
| Tomar cocaína, pastillas... | | | |
| Participar en actividades ilegales para conseguir droga | | | |
| Mantener relaciones sexuales en sitios públicos | | | |
| Colgar en internet o enviar videos o fotos tuyas de contenido sexual | | | |
| Colgar en internet o enviar videos o fotos de contenido sexual de personas conocidas | | | |

10. Indica tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. Debes marcar con una cruz si son más o menos verdad las siguientes frases:

| | Muchas veces | Bastantes veces | Algunas veces | Pocas veces | Nunca |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Me altero fácilmente cuando las cosas no salen como yo quiero | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tengo arrebatos de rabia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Soy impaciente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Puedo ser alborotador/a en los momentos inadecuados | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Me enfado cuando los adultos me dicen lo que puedo y lo que no puedo hacer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Me cuesta esperar cuando quiero algo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hago cosas sin pensarlas primero | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Molesto a los otros metiéndome en cosas que no son asunto mío | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

HBSC 2017. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Estudio sobre conductas de los escolares relacionadas con la Salud. Estudio internacional promovido por la O.M.S.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c



11. Desde el comienzo de curso, ¿Cuántas veces has sentido lo siguiente...?

| | Casi todos los días | Más de una vez a la semana | Casi todas las semanas | Casi todos los meses | Rara vez o nunca |
|---------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Dolor de cabeza | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Dolor de estómago | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Dolor de espalda | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bajo estado de ánimo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Irritabilidad o mal genio | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nerviosismo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Dificultades para dormir | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sensación de mareo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12. Contesta a las siguientes cuestiones pensando en tu barrio:

| | Sí, con frecuencia | Sí, alguna vez | Rara vez | No, en absoluto |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ¿Le pedirías un favor a algún vecino o vecina? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ¿Visitaste a algún vecino o vecina la semana pasada? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ¿Has hablado con algún vecino o vecina en el último mes? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Muchas gracias por tu colaboración

HBSC 2017. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Estudio sobre conductas de los escolares relacionadas con la Salud. Estudio internacional promovido por la O.M.S.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

APÉNDICE D. ENTREVISTA POLÍGONO SUR ALUMNADO



Entrevista alumnado Programa de Mentoría Escolar en Polígono Sur



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES
E IGUALDAD

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Implementación 21-22

Hola, como sabes somos un grupo de personas que trabajamos en la universidad y venimos para conoceros un poco más. Por eso, ahora te voy a hacer varias preguntas sobre ti y sobre tu vida. Por supuesto, puedes elegir si quieres contestarme o no. Es decir, si hay algo que no me quieras contar, solo tienes que decirme que no quieres responder y no pasará nada. Muchas gracias por participar con nosotros.

ENTREVISTADOR/A: _____ NOMBRE COLEGIO: _____ FECHA _____

-NOMBRE Y APELLIDOS DEL CHICO O CHICA: _____

-EL AÑO PASADO PARTICIPASTE EN EL PROGRAMA _____

-¿ESTE AÑO TE GUSTARÍA CONTINUAR CON EL MISMO MENTOR? _____

-¿QUIÉN ERA TU MENTOR? _____

1. ¿Eres un chico o una chica? ***Marcar directamente sin preguntar**

- Chico
 Chica

2. ¿En qué curso estás? ***Marcar directamente sin preguntar**

- 5º de primaria
 6º de primaria
 1º de ESO
 Otro. ¿Cuál? _____

3. ¿ESTÁS REPITIENDO CURSO?

- Sí
 No

4. ¿EN QUÉ AÑO NACISTE? ***Si no saben el año, anotar la edad**

| | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 2002 o antes | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

5. ¿EN QUÉ MES NACISTE? ***Si no saben el mes, anotar la estación ¿Tu cumpleaños es cerca de navidad, verano, cerca de semana santa o feria, cuando empieza el colegio?**

| | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Enero | Febrero | Marzo | Abril | Mayo | Junio | Julio | Agosto | Septiembre | Octubre | Noviembre | Diciembre |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



Implementación 21-22

6. ¿QUIÉN VIVE EN TU CASA? *Anotar las personas que digan y después se codifica

Todas las familias son diferentes (por ejemplo, no todos/as viven con su padre y con su madre, algunas veces viven solo con uno de ellos o tienen dos casas o viven con dos familias) y nosotros queremos saber cómo es la tuya.

Por favor, responde a continuación pensando en la casa donde vives todo o la mayor parte del tiempo y señala las personas que viven allí.

| Adultos/as | Hijos/as |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Madre | <p>¿Cuántos hermanos/as viven en esta casa? (incluye también a tus hermanastros/as, así como a tus hermanos/as de acogida o adoptivos, si los tienes).</p> <p>Por favor, escribe el número o escribe 0 (cero) si no tienes ninguno. Y no te cuentes a ti mismo/a.</p> <p>¿Cuántas hermanas? _____</p> <p>¿Cuántos hermanos? _____</p> |
| <input type="checkbox"/> Padre | |
| Pareja del padre: | |
| <input type="checkbox"/> Novia o mujer de mi padre | |
| <input type="checkbox"/> Novio o marido de mi padre | |
| Pareja de la madre: | |
| <input type="checkbox"/> Novio o marido de mi madre | |
| <input type="checkbox"/> Novia o mujer de mi madre | |
| <input type="checkbox"/> Abuela | |
| <input type="checkbox"/> Abuelo | |
| <input type="checkbox"/> Padres de acogida | |
| <input type="checkbox"/> Centro o residencia de menores | |
| <input type="checkbox"/> Si hay alguna otra persona adulta con la que vivas o que te cuide en esta casa, escríbelo aquí por favor: _____ | |

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Implementación 21-22

7. TARJETA 1 En general, ¿EN QUÉ LUGAR SIENTES QUE ESTÁ EN ESTE MOMENTO TU VIDA? Señala la casilla que está debajo del número que mejor describe dónde estás. Donde **10** es tu mejor vida posible y **0** es tu peor vida posible.

- 10 La mejor vida posible
- 9
- 8
- 7
- 6
- 5
- 4
- 3
- 2
- 1
- 0 La peor vida posible

8. TARJETA 2. Estas preguntas tienen el objetivo de evaluar la satisfacción que tienen las personas con ellas mismas. Contesta cada frase con la respuesta que consideres más apropiada.

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Me siento una persona tan valiosa como las otras | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Creo que tengo algunas cualidades buenas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Creo que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Me gustaría tener más respeto por mí mismo/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Realmente me siento inútil en algunas ocasiones | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. A veces pienso que no sirvo para nada | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



Implementación 21-22

| | 9A | 9B | 9C |
|--|--|---|--|
| | <p>¿CUÁNTAS VECES HAS HECHO O PARTICIPADO EN ALGUNAS DE LAS SIGUIENTES COSAS DESDE EL COMIENZO DEL CURSO?</p> <p>*En el postest preguntar desde SEMANA SANTA</p> <p>*Anotar el número de veces que lo hacen y después codificar</p> | <p>TARJETA 3</p> <p>¿CÓMO CREES QUE LOS DEMÁS VEN QUE PARTICIPES EN ESTE COMPORTAMIENTO?</p> | <p>TARJETA 4</p> <p>EN QUÉ MEDIDA CONSIDERAS QUE LAS SIGUIENTES CONDUCTAS SON CORRECTAS O NO. ES DECIR, SI CREES QUE PUEDES HACERLAS O CREES QUE NO SE DEBEN HACER.</p> <p>(Codificar en función de lo que digan)</p> |
| 1. No pagar por cosas como películas, billetes de autobús o tren, o comida | <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Una vez <input type="checkbox"/> Dos o mas veces Otro _____ | <p>Tu familia:</p> <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal | <input type="checkbox"/> Se puede hacer sin problemas <input type="checkbox"/> Se puede hacer aunque es mejor evitarlo <input type="checkbox"/> Es mejor no hacerlo <input type="checkbox"/> No se debe hacer de ninguna manera |
| 2. Robar dinero u otras cosas a los miembros de tu familia | <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Una vez <input type="checkbox"/> Dos o mas veces Otro _____ | <p>Tu familia:</p> <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal | <input type="checkbox"/> Se puede hacer sin problemas <input type="checkbox"/> Se puede hacer aunque es mejor evitarlo <input type="checkbox"/> Es mejor no hacerlo <input type="checkbox"/> No se debe hacer de ninguna manera |
| | | <p>Tus amigos:</p> <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal | |
| | | <p>Tus vecinos:</p> <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal | |
| | | <p>Tus amigos:</p> <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal | |
| | | <p>Tus vecinos:</p> <input type="checkbox"/> Lo ven bien | |

Código seguro de Verificación : GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c | Puede verificar la integridad de este documento en la siguiente dirección : https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Implementación 21-22

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal | |
| 3. Llevarse sin pagar cosas que valen menos de 20-25 euros de una tienda | <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Una vez <input type="checkbox"/> Dos o mas veces Otro _____ | Tu familia: <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal Tus amigos: <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal Tus vecinos: <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal | <input type="checkbox"/> Se puede hacer sin problemas <input type="checkbox"/> Se puede hacer aunque es mejor evitarlo <input type="checkbox"/> Es mejor no hacerlo <input type="checkbox"/> No se debe hacer de ninguna manera |
| 4. Destrozar o romper cosas a propósito como ventanas, bancos, contenedores de basura o buzones de correos | <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Una vez <input type="checkbox"/> Dos o mas veces Otro _____ | Tu familia: <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal Tus amigos: <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal Tus vecinos: <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal | <input type="checkbox"/> Se puede hacer sin problemas <input type="checkbox"/> Se puede hacer aunque es mejor evitarlo <input type="checkbox"/> Es mejor no hacerlo <input type="checkbox"/> No se debe hacer de ninguna manera |
| 5. Tener una discusión violenta con un profesor o profesora | <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Una vez <input type="checkbox"/> Dos o mas veces Otro _____ | Tu familia: <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal Tus amigos: <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal Tus vecinos: | <input type="checkbox"/> Se puede hacer sin problemas <input type="checkbox"/> Se puede hacer aunque es mejor evitarlo <input type="checkbox"/> Es mejor no hacerlo <input type="checkbox"/> No se debe hacer de ninguna manera |



Implementación 21-22

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal | |
| 6. Romper sillas, mesas, escritorios u otras cosas de tu colegio o instituto a propósito | <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Una vez <input type="checkbox"/> Dos o mas veces Otro _____ | Tu familia: <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal Tus amigos: <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal Tus vecinos: <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal | <input type="checkbox"/> Se puede hacer sin problemas <input type="checkbox"/> Se puede hacer aunque es mejor evitarlo <input type="checkbox"/> Es mejor no hacerlo <input type="checkbox"/> No se debe hacer de ninguna manera |
| 7. Robar una cartera o un bolso mientras el propietario no está cerca | <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Una vez <input type="checkbox"/> Dos o mas veces Otro _____ | Tu familia: <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal Tus amigos: <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal Tus vecinos: <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal | <input type="checkbox"/> Se puede hacer sin problemas <input type="checkbox"/> Se puede hacer aunque es mejor evitarlo <input type="checkbox"/> Es mejor no hacerlo <input type="checkbox"/> No se debe hacer de ninguna manera |
| 8. Tirar piedras a casas, coches o trenes | <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Una vez <input type="checkbox"/> Dos o mas veces Otro _____ | Tu familia: <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal Tus amigos: <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal | <input type="checkbox"/> Se puede hacer sin problemas <input type="checkbox"/> Se puede hacer aunque es mejor evitarlo <input type="checkbox"/> Es mejor no hacerlo <input type="checkbox"/> No se debe hacer de ninguna manera |

Código seguro de Verificación : GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c | Puede verificar la integridad de este documento en la siguiente dirección : <https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Implementación 21-22

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | Tus vecinos: <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal | |
| 9. Llegar a propósito más tarde de lo permitido al colegio | <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Una vez <input type="checkbox"/> Dos o mas veces Otro _____ | Tu familia: <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal Tus amigos: <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal Tus vecinos: <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal | <input type="checkbox"/> Se puede hacer sin problemas <input type="checkbox"/> Se puede hacer aunque es mejor evitarlo <input type="checkbox"/> Es mejor no hacerlo <input type="checkbox"/> No se debe hacer de ninguna manera |
| 10. Llegar a propósito más tarde de lo permitido a casa | <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Una vez <input type="checkbox"/> Dos o mas veces Otro _____ | Tu familia: <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal Tus amigos: <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal Tus vecinos: <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal | <input type="checkbox"/> Se puede hacer sin problemas <input type="checkbox"/> Se puede hacer aunque es mejor evitarlo <input type="checkbox"/> Es mejor no hacerlo <input type="checkbox"/> No se debe hacer de ninguna manera |
| 11. Iniciar alguna pelea intencionalmente | <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Una vez <input type="checkbox"/> Dos o mas veces Otro _____ | Tu familia: <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal Tus amigos: <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal | <input type="checkbox"/> Se puede hacer sin problemas <input type="checkbox"/> Se puede hacer aunque es mejor evitarlo <input type="checkbox"/> Es mejor no hacerlo <input type="checkbox"/> No se debe hacer de ninguna manera |



Implementación 21-22

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Tus vecinos:</p> <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal | |
| 12. Insultar a alguien con intención de hacerle daño | <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Una vez <input type="checkbox"/> Dos o mas veces Otro _____ | <p>Tu familia:</p> <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal | <input type="checkbox"/> Se puede hacer sin problemas <input type="checkbox"/> Se puede hacer aunque es mejor evitarlo <input type="checkbox"/> Es mejor no hacerlo <input type="checkbox"/> No se debe hacer de ninguna manera |
| 13. Colgar en internet o enviar videos o fotos de contenido sexual de personas conocidas | <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Una vez <input type="checkbox"/> Dos o mas veces Otro _____ | <p>Tus amigos:</p> <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal | <p>Tus vecinos:</p> <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal |
| | | <p>Tu familia:</p> <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal | <p>Tus amigos:</p> <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal |
| | | <p>Tus vecinos:</p> <input type="checkbox"/> Lo ven bien <input type="checkbox"/> Lo ven normal <input type="checkbox"/> Lo ven un poco mal <input type="checkbox"/> Lo ven muy mal | <input type="checkbox"/> Se puede hacer sin problemas <input type="checkbox"/> Se puede hacer aunque es mejor evitarlo <input type="checkbox"/> Es mejor no hacerlo <input type="checkbox"/> No se debe hacer de ninguna manera |

9D. ¿Hay algún otro comportamiento que consideres que no esté bien (que vaya en contra de las normas sociales) en el que hayas participado? ¿Cuál/es? _____

Código seguro de Verificación : GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c | Puede verificar la integridad de este documento en la siguiente dirección : https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Implementación 21-22

10. ¿QUÉ NOTA CREES QUE SACARÁS ESTE TRIMESTRE EN...?

| | Suspense | Aprobado | Bien | Notable | Sobresaliente |
|-------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Matemáticas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Lengua | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

11. **TARJETA 5.** Hoy por hoy, ¿QUÉ SIENTES HACIA LA ESCUELA, EL COLEGIO O EL INSTITUTO?

- Me gusta mucho
- Me gusta un poco
- No me gusta mucho
- No me gusta nada

12. ¿CUÁNTO TE AGOBIA EL TRABAJO ESCOLAR?

- Nada
- Un poco
- Algo
- Mucho

13. **TRAS TERMINAR LA E.S.O., ¿QUIERES SEGUIR ESTUDIANDO?**

- Sí
- No
- No lo sé

14. **EN CASO AFIRMATIVO, ¿QUÉ TE GUSTARÍA SEGUIR ESTUDIANDO?**

- Bachillerato
- Ciclo formativo de Grado Medio
- OTRO: _____



Implementación 21-22

15. TARJETA 1. En general, ¿CÓMO ESTÁS DE SATISFECHO/A CON LAS RELACIONES QUE TIENES CON TUS COMPAÑEROS/AS DE CLASE? Si marcas '10' significa que las relaciones con tus compañeros/as son muy buenas y si marcas '0' significa que las relaciones con tus compañeros/as son muy malas.

- 10 Tengo muy buenas relaciones con mis compañeros/as de clase
- 9
- 8
- 7
- 6
- 5
- 4
- 3
- 2
- 1
- 0 Tengo muy malas relaciones con mis compañeros/as de clase

16. TARJETA 6 Responde cada una de las siguientes cuestiones pensando en tus amigos/as

| | Nada o poco | Algo | Mucha | Muchísima | La máxima posible |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 2. ¿CON QUÉ FRECUENCIA LE CUENTAS A TUS AMIGOS/AS COSAS QUE NO QUIERES QUE SEPAN OTRAS PERSONAS? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. ¿CON QUÉ FRECUENCIA LES CUENTAS A TUS AMIGOS/AS CUALQUIER COSA QUE TE ESTÉ PASANDO? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. ¿CON QUÉ FRECUENCIA COMPARTES SECRETOS Y SENTIMIENTOS PRIVADOS CON TUS AMIGOS/AS? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

17. ¿ALGUNA VEZ HAS PEDIDO CONSEJO O AYUDA A UN PROFESOR?

- Sí No

¿CON QUÉ FRECUENCIA?

- Mensualmente Semanalmente Diariamente



Implementación 21-22

18. **TARJETA 7** Lee cada una de las siguientes frases y selecciona una de las cinco respuestas, la que sea más apropiada para ti. Si alguna de las frases no tiene nada que ver contigo, igualmente responde teniendo en cuenta cómo te sentirías, pensarías o actuarías en esa situación.

| | Nunca | Pocas veces | A veces | Muchas veces | Siempre |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. ¿TE RESULTA DIFÍCIL CONTROLAR TU IRA? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. ¿ALGUNAS COSAS TE ENFADAN MUCHO? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. ¿TE PELEAS CON GENTE? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. ¿TIENES MAL GENIO? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. ¿TE ENFADAS CON FACILIDAD? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. ¿CUANDO TE ENFADAS CON ALGUIEN, TE ENFADAS DURANTE MUCHO TIEMPO? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. ¿TE RESULTA DIFÍCIL ESPERAR TU TURNO? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. ¿CUANDO TE ENFADAS ACTÚAS SIN PENSAR? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

19. **TARJETA 8** Indica tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. ¿TE ALTERAS FÁCILMENTE CUANDO LAS COSAS NO SALEN COMO QUIERES? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. ¿TIENES ARREBATOS DE RABIA? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. ¿ERES IMPACIENTE? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. ¿ERES ALBOROTADOR EN MOMENTOS INADECUADOS? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. ¿TE ENFADAS CUANDO LOS ADULTOS TE DICEN LO QUE PUEDES Y LO QUE NO PUEDES HACER? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. ¿TE CUESTA ESPERAR POR LO QUE QUIERES? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. ¿HACES COSAS SIN PENSAR PRIMERO? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. ¿MOLESTAS A OTROS METIÉNDOLE EN COSAS QUE NO SON ASUNTO TUYO? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



Implementación 21-22

20. CUANDO ESTÁS MUY NERVIOSO O NERVIOSA, ¿QUÉ HACES? _____

21. EN LOS ÚLTIMOS 3 MESES, (DESDE EL COMIENZO DE CURSO) ¿CON QUÉ FRECUENCIA HAS TENIDO...?
 *En postest: desde SEMANA SANTA

Por favor, señala una casilla para cada línea.

| | Rara vez o nunca | Casi todos los meses | Casi todas las semanas | Más de una vez a la semana | Casi todos los días |
|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|
| 1. Dolor de cabeza | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Dolor de estómago | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Dolor de espalda | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Bajo estado de ánimo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Irritabilidad o mal genio | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Nerviosismo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Dificultades para dormir | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Sensación de mareo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

22. EN EL ÚLTIMO TRIMESTRE (desde EL COMIENZO DEL CURSO) *En postest desde SEMANA SANTA, ¿CUÁNTAS VECES HAS TENIDO UNA PELEA FÍSICA (TE HAS PEGADO CON ALGUIEN)?

- No he tenido ninguna pelea física en los últimos 12 meses
- 1 vez
- 2 veces
- 3 veces
- 4 veces o más

23. ¿QUÉ CREES QUE HARÁS CUANDO SEAS ADULTO PARA GANARTE LA VIDA?

.....

Código seguro de Verificación : GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c | Puede verificar la integridad de este documento en la siguiente dirección : https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Implementación 21-22

24. **TARJETA 10** Cuando piensas en tu vida cuando seas adulto, ¿TE GUSTARÍA DEDICARTE A ALGUNA DE ESTAS PROFESIONES? Donde 0 significa que no te gustaría nada y 10 que te gustaría mucho.

| | No me gustaría nada | | | | | Me gustaría mucho | | | | | No sé. No tengo opinión | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | | 10 |
| 1. Maestro/a de educación infantil o primaria | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Abogado/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Albañil | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Arquitecto/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Fontanero/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Juez/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Actor/actriz | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Profesor/a de secundaria | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Médico/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Escritor/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Periodista | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Deportista | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Policía | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Modelo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Camarero/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Profesor/a universitario/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Mecánico/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Político/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Banquero/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Peluquero/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Chatarrero/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Vendedor/a de mercadillo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Amo/a de casa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Influencer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Cantante | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Músico/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Bailaor/bailaora/bailarín | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



Implementación 21-22

OTRO:.....

25. ¿POR QUÉ ESTAS ESTUDIANDO? *Registrar la respuesta tal cual y después codificar

- Porque la Ley me obliga a estar escolarizado hasta los 16 años
- Porque quiero estudiar una profesión en el futuro
- Porque creo que lo que aprendo en la escuela es útil para mi futuro
- Por otro motivo: _____

26. **TARJETA 8** Estamos interesados/as en lo que sientes sobre las siguientes afirmaciones. Lee atentamente cada afirmación. Indica cómo te sientes en relación con cada afirmación.

| | Totalmente en desacuerdo | | | | | | Totalmente de acuerdo |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1. ¿EN TU VIDA HAY UNA PERSONA ESPECIAL QUE INTENTA AYUDARTE DE VERDAD? ¿QUIÉN O QUIÉNES? _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. ¿CONSIGUES LA AYUDA EMOCIONAL Y EL APOYO QUE NECESITAS DE ALGUNA PERSONA ESPECIAL? ¿QUIÉN O QUIÉNES? _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. ¿PUEDES HABLAR DE TUS PROBLEMAS CON ALGUNA PERSONA ESPECIAL? ¿QUIÉN O QUIÉNES? _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. ¿ALGUNA PERSONA ESPECIAL ESTÁ DISPUESTA A AYUDARTE A TOMAR DECISIONES? ¿QUIÉN O QUIÉNES? _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. ¿HAY ALGUNA PERSONA ESPECIAL QUE ESTÁ CERCA CUANDO LA NECESITAS? ¿QUIÉN O QUIÉNES? _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. ¿HAY ALGUNA PERSONA ESPECIAL CON LA QUE PUEDES COMPARTIR | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Código seguro de Verificación : GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c | Puede verificar la integridad de este documento en la siguiente dirección : https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Implementación 21-22

ALEGRÍAS Y TRISTEZAS?
¿QUIÉN O QUIÉNES? _____

7. ¿TIENES UNA PERSONA ESPECIAL QUE ES UNA FUENTE DE CONSUELO PARA TÍ?

¿QUIÉN O QUIÉNES? _____

8. ¿EN TU VIDA HAY UNA PERSONA ESPECIAL QUE SE PREOCUPA DE TUS SENTIMIENTOS?

¿QUIÉN O QUIÉNES? _____

9. ¿EN TU VIDA HAY UNA PERSONA ESPECIAL CON LA QUE HABLAR DE TU FORMACIÓN?

¿QUIÉN O QUIÉNES? _____

27. **TARJETA 1** En general, ¿cómo estás de satisfecho/a con tu mentor o mentora? Si marcas '10' significa que estas muy satisfecho o satisfecha y si marcas '0' significa que no estás nada satisfecho.

- 10 Estoy muy satisfecho con mi mentor o mentora
- 9
- 8
- 7
- 6
- 5
- 4
- 3
- 2
- 1
- 0 No estoy nada satisfecho con mi mentor o mentora

28. ¿En qué cosas te ayuda tu mentor o mentora?

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Implementación 21-22

29. **TARJETA 1** En general, ¿cómo estás de satisfecho/a con este programa? Si marcas '10' significa que estas muy satisfecho o satisfecha y si marcas '0' significa que no estás nada satisfecho.

- 10 Estoy muy satisfecho con el programa
- 9
- 8
- 7
- 6
- 5
- 4
- 3
- 2
- 1
- 0 No estoy nada satisfecho con el programa

30. ¿Qué es lo que más te ha gustado?

31. ¿Qué es lo que menos te ha gustado?

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

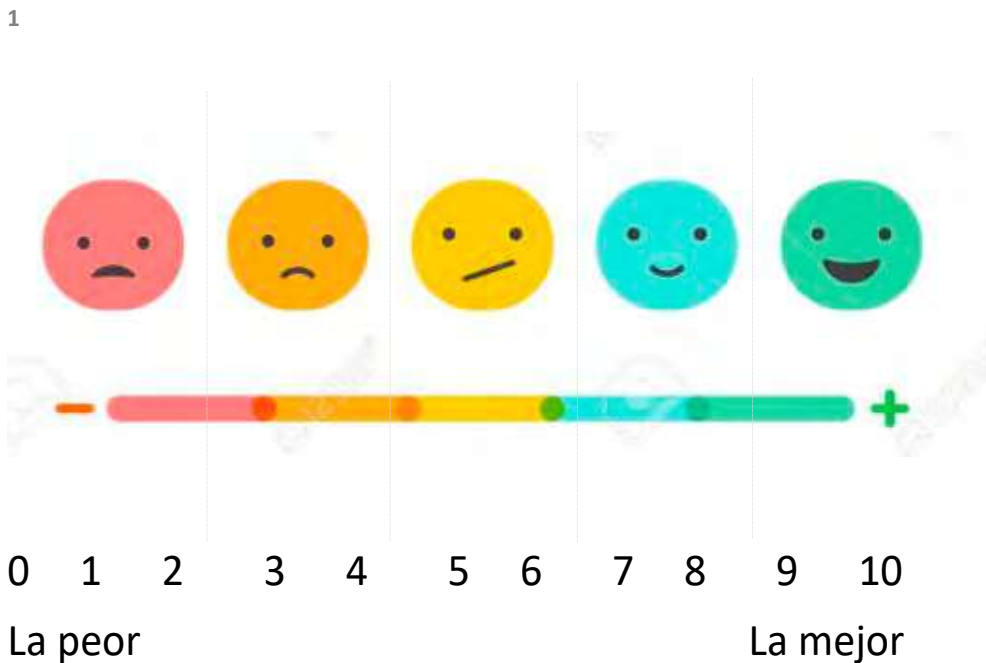
<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



APÉNDICE E. TARJETAS MENTORÍA



Código seguro de Verificación : GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c | Puede verificar la integridad de este documento en la siguiente dirección : <https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

2



1 2 3 4
Muy en En De Muy de
desacuerdo desacuerdo acuerdo acuerdo



3



Lo ven bien



Lo ven normal



Lo ven un poco mal



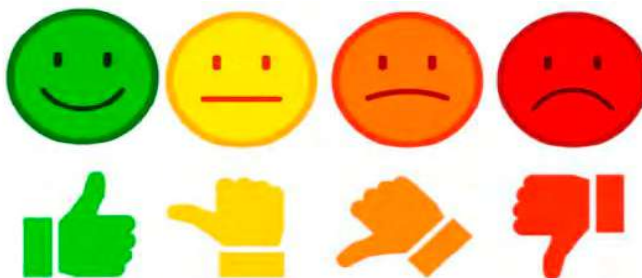
Lo ven muy mal

ÁMBITO- PREFIJO**GEISER**

Nº registro

REGAGE22e00032729613CSV**GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c**DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN**<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>**FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO**28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular**

4



Se puede
hacer sin
problemas

Se puede hacer
aunque es
mejor evitarlo

Es mejor no
hacerlo

No se debe
hacer de
ninguna
manera

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Código seguro de Verificación : GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c | Puede verificar la integridad de este documento en la siguiente dirección : <https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

5



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

6



7

1 NUNCA**2 POCAS VECES****3 A VECES****4 MUCHAS VECES****5 SIEMPRE**

ÁMBITO- PREFIJO**GEISER**

Nº registro

REGAGE22e00032729613**CSV****GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c****DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN****<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>****FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO****28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular**

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

8



**Totalmente
en
desacuerdo
(1-2)**

**En
desacuerdo
(3)**

**Ni de
acuerdo ni
en
desacuerdo
(4)**

**De acuerdo
(5)**

**Totalmente
de acuerdo
(6-7)**



9

1-RARA VEZ O NUNCA**2-CASI TODOS LOS MESES****3-CASI TODAS LAS SEMANAS****4-MÁS DE UNA VEZ A LA SEMANA****5-CASI TODOS LOS DÍAS**

ÁMBITO- PREFIJO**GEISER****Nº registro****REGAGE22e00032729613****CSV****GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c****DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN****<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>****FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO****28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular**

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c



APÉNDICE F. DIARIO MENTORÍA

DIARIO MENTORÍA

Curso 21-22

NOMBRE MENTOR O MENTORA _____

NOMBRE ALUMNO O ALUMNA _____

NOMBRE DE CENTRO EDUCATIVO _____

1

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Sesión 1**Fecha** _____

¿Asiste a clase? _____ ¿Llega tarde? _____

| CONFLICTOS | | | |
|---------------|--|--|---|
| Participantes | ¿Resuelto por ellos mismos? <small>*En caso afirmativo indicar cómo lo han resuelto</small> | ¿Resuelto por los mentores? <small>*En caso afirmativo, indicar nombre de los mentores y cómo lo han resuelto</small> | ¿Resuelto por los profesores? <small>*En caso afirmativo indicar qué profesores y cómo lo han resuelto</small> |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

3

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Sesión 1

| | |
|--|--|
| 1. ¿Tu mentorizado ha estado participativo en la sesión grupal de hoy? | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No |
| 2. ¿Tu mentorizado ha estado participativo en la sesión individual de hoy? | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No |
| 3. ¿De qué se ha hablado en la sesión de mentoría? | |
| 4. Problemas que me cuenta | Enumerarlos escuetamente 1..... 2..... 3..... 4..... |
| 5. Problemas para los que me pide ayuda | Enumerarlos escuetamente 1..... 2..... 3..... 4..... |

4

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

| | |
|--|--|
| 6. ¿Crees que la actividad grupal de hoy ha sido útil? | <p>Rodea el número que se ajuste a tu opinión, donde 1 es nada útil y 5 es muy útil.</p> <p>1 2 3 4 5</p> <p>¿Por qué?.....</p> |
| 7. ¿Crees que la sesión de mentoría ha sido útil? | <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p> <p>¿Por qué?.....</p> |
| 8. ¿Qué destacarías de la sesión de hoy? | |
| 9. ¿Algo que quieras comentar y no se refleje en ninguno de los puntos anteriores? | |

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



APÉNDICE G. CUESTIONARIO PROFESORADO



Cuestionario profesorado Programa de Mentoría Escolar en Polígono Sur



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES
E IGUALDAD

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

Curso y clase de la que es tutor o tutora: _____

1. MEDIO ESCOLAR

CCEE12 ¿Hasta qué punto cada uno de los siguientes asuntos ha sido un problema para su clase durante los últimos 3 meses?

| | Problema grave | Problema leve | No es un problema | No lo sé |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Absentismo escolar del alumnado | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Impuntualidad del alumnado | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Maltrato físico entre el alumnado (golpear, empujar, zarandear, encerrar) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Maltrato verbal entre el alumnado (insultos, burlas) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Maltrato relacional entre el alumnado (ignorar a alguien, apartarlo/a del grupo, difundir rumores, cotillear) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Maltrato electrónico entre el alumnado (colgar fotos jocosas sin consentimiento del fotografiado, envío de sms crueles, insultos en redes sociales) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Abuso físico del alumnado al profesorado | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Abuso verbal del alumnado al profesorado | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Robo o hurto en el centro educativo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Vandalismo con las propiedades del centro educativo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. Fumar en el centro educativo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Consumo de drogas por parte del alumnado | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. Falta de continuidad del profesorado (ej. Interinidad) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. Falta de personal para atender al alumnado con NEAE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Desmotivación del alumnado | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



| | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 16. Desmotivación del profesorado | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. Falta de implicación de las familias con el centro | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. Otros ¿Cuál(es)? | | | | |
| ----- | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ----- | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

CCEE13 ¿Cómo valoraría el clima social de su clase?

- Muy bueno
- Bueno
- Regular
- Malo
- Muy malo

2. PARTICIPACION DEL ALUMNADO Y FAMILIAS EN EL CENTRO EDUCATIVO

CCEE14 ¿En qué medida participa EL ALUMNADO en su clase?

| | No participa | Participa puntualmente | Participa habitualmente |
|---|-----------------------|------------------------|-------------------------|
| 1. Participan en la decisión sobre las actividades o eventos que se organizan en el centro (proyectos, jornadas culturales o deportivas, excursiones, etc.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Participan en los preparativos para las actividades o eventos que se realizan en el centro (proyectos, jornadas culturales o deportivas, excursiones, etc.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Participan en la elaboración de las normas de funcionamiento general del centro | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Participan en la elaboración de las normas de su clase | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Participan en las decisiones relacionadas con las tareas y/o la metodología de trabajo en su clase | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Comunican sus opiniones, preocupaciones o propuestas de mejora a través de medios como buzones de sugerencias, encuestas anónimas, tutorías, asambleas, etc. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



CCEE16 Por favor, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre las FAMILIAS del alumnado de su clase.

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni en desacuerdo ni de acuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|--|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Las familias muestran interés por lo que ocurre en el centro | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Las familias suelen hablar regularmente con el profesorado de sus hijos/as | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Las familias inculcan a sus hijos/as la importancia de ir bien en la escuela | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Las familias procuran ser coherentes con las normas y valores que se transmiten en la escuela | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Si su/s hijos/as tienen algún problema, las familias están dispuestas a ayudar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Las familias ayudan a sus hijos/as con los deberes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

CCEE17 ¿En qué medida participan LAS FAMILIAS de las siguientes formas en su centro educativo?

| | No participan | Participan puntualmente | Participan habitualmente |
|--|-----------------------|-------------------------|--------------------------|
| 1. Participan en la decisión sobre las actividades o eventos que se organizan en | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



| | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| el centro (proyectos, jornadas culturales o deportivas, excursiones, etc.) | | | |
| 2. Participan en la organización de las actividades o eventos que se realizan en el centro (proyectos, jornadas culturales o deportivas, excursiones, etc.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Participan en la elaboración de las normas de funcionamiento general del centro | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Participan en el diseño y desarrollo de medidas de promoción de la salud | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Participan en las actividades de clase | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Comunican sus opiniones, preocupaciones o propuestas de mejora a través de medios como buzones de sugerencias, encuestas anónimas, reuniones con los tutores, asambleas de padres y madres, etc | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

3. PROMOCION DE LA SALUD

CCEE19 En su clase, ¿en qué áreas de las siguientes se han realizado programas de prevención o promoción de la salud en los últimos 3 meses?

| | Sí, una o dos charlas por grupo | Si, menos de 5 sesiones | Sí, 5 sesiones o más por grupo aula | Si, se ha incluido en el currículum de forma transversal | No |
|---|---------------------------------|-------------------------|-------------------------------------|--|-----------------------|
| 1. Alimentación | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Actividad física | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Consumo de tabaco | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Consumo de alcohol | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Consumo de otras drogas (en general) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Convivencia en la escuela | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



| | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 7. Salud sexual | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Seguridad vial | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Habilidades para la vida, desarrollo personal, educación socioemocional | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Uso positivo de las tecnologías de la información y de la comunicación | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. Relaciones de pareja igualitarias | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Otros | | | | | |
| ¿Cuál(es)? | | | | | |
| _____ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| _____ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

4. FIGURA DEL PROFESORADO

En general, ¿cree que usted como profesor o profesora juega un papel importante en el futuro de su alumnado?

- 10 El futuro del alumnado depende de mi
- 9
- 8
- 7
- 6
- 5
- 4
- 3
- 2
- 1
- 0 El futuro del alumnado no depende de mí



5. EVALUACIÓN PROGRAMA

¿Crees que el programa de Mentoría Escolar en Polígono Sur en el que ha participado su clase ha sido útil para los alumnos?

- 10 Creo que ha sido muy útil
- 9
- 8
- 7
- 6
- 5
- 4
- 3
- 2
- 1
- 0 No ha sido útil en absoluto

En general ¿cómo está de satisfecho con el programa?

- 10 Muy satisfecho
- 9
- 8
- 7
- 6
- 5
- 4
- 3
- 2
- 1
- 0 Nada satisfecho

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular



¿Cuáles cree que son las fortalezas del programa?

¿Cuáles cree que son las debilidades del programa?

¿Qué cree que podríamos cambiar en futuras ediciones para mejorarlo?



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular





Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Directoras:

M^a Carmen Moreno Rodríguez
Pilar Ramos Valverde

Director:

Francisco Rivera de los Santos

Tutora:

M^a Carmen Moreno Rodríguez

2022



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00032729613

CSV

GEISER-8158-0b17-1279-4fc4-8ec8-69a2-a40c-856c

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

28/07/2022 11:39:16 Horario peninsular

