

LA CONDUCTA ANTISOCIAL EN LA ADOLESCENCIA

UNA APROXIMACIÓN ECOLÓGICA



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

Tesis Doctoral presentada por

Dña. Lucía Antolín Suárez

Director de la Tesis Doctoral

Dr. Alfredo Oliva Delgado

Prof. Titular del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación

Sevilla, febrero 2011

A mi familia

"La juventud de hoy ama el lujo. Es mal educada, desprecia la autoridad, no respeta a sus mayores, y chismea mientras debería trabajar. Los jóvenes ya no se ponen de pie cuando los mayores entran al cuarto. Contradicen a sus padres, fanfarronean en la sociedad, devoran en la mesa los postres, cruzan las piernas y tiranizan a sus maestros"

Sócrates, Siglo IV a.C.

AGRADECIMIENTOS

A todos y cada uno de los chicos y chicas adolescentes que participaron en este estudio, pues sin ellos este trabajo no se podría haber realizado...

A mi director de tesis por su confianza, tiempo y dedicación, guiándome y acompañándome a lo largo de todo este proceso...

A los miembros de mi equipo de investigación por su apoyo constante durante estos años...

A mis compañeros y compañeras de trabajo de las Universidades de Sevilla, Huelva y Oregón, que me han ayudado a realizar este trabajo: facilitándome medios, concediéndome ayuda y apoyo, brindándome valiosas sugerencias y correcciones metodológicas, y especialmente, haciéndome sentir orgullosa de ser su compañera...

A la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía por la ayuda prestada para la realización de esta investigación...

A mis amigos y amigas, por ser quien son y ofrecerme todo su apoyo y cariño, sabiendo esperar pacientemente a que todo esto acabe...

A mi pareja por su generosidad infinita. Por permitirme aprender cada día de él y hacerme el camino más agradable...

Especialmente a mi familia por enseñarme que la perseverancia y el esfuerzo son la vía para lograr objetivos. Por vuestro cariño, comprensión y constante estímulo...

...Gracias por haber hecho esto posible.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	11
1. INTRODUCCIÓN.....	17
1.1 Breve introducción a la adolescencia.....	19
1.2 Conceptualización de la conducta antisocial.....	22
1.2.1 Agresividad VS Conducta antisocial.....	23
1.2.2 Trastornos de conducta Vs Conducta antisocial.....	25
1.2.3 Problemas externos de conducta VS Conducta antisocial.....	30
1.2.4 Conducta delictiva VS Conducta antisocial.....	31
1.2.5 Conceptualización mantenida.....	32
1.3 Características de la conducta antisocial adolescente.....	33
1.3.1 Heterogeneidad.....	33
1.3.2 Conducta antisocial como manifestación normativa del desarrollo.....	36
1.3.3 Comorbilidad.....	37
1.3.4 Continuidad y estabilidad.....	38
1.4 Prevalencia de la conducta antisocial durante la adolescencia.....	40
1.5 Curso evolutivo de la conducta antisocial durante la adolescencia.....	43
1.6 Modelos teóricos para la comprensión de la conducta antisocial adolescente.....	47
1.6.1 Modelo Bio-ecológico.....	47
1.6.2 Modelo de factores de riesgo y protección.....	52
1.6.3 Modelo de desarrollo positivo adolescente.....	56

1.7 Factores implicados en el desarrollo de la conducta antisocial adolescente.....	59
1.7.1 Factores pertenecientes al sujeto.....	59
▪ Factores biológicos.....	59
▪ Factores psicológicos.....	64
1.7.2 Factores de los contextos inmediatos.....	70
▪ Factores familiares.....	71
▪ Factores del grupo de iguales.....	85
▪ Factores escolares.....	90
▪ Factores comunitarios.....	94
1.8 Evaluación de la conducta antisocial adolescente.....	99
1.8.1 Instrumentos de medida y sus exigencias científicas.....	107
1.9 Intervención ante la conducta antisocial adolescente.....	121
2. OBJETIVOS.....	127
3. MÉTODO.....	131
3.1 Participantes.....	133
3.2 Instrumentos.....	139
3.3 Procedimiento.....	152
3.4 Diseño metodológico.....	153
3.5 Plan de análisis.....	154
3.5.1 Tratamiento de valores perdidos.....	154
3.5.2 Tratamiento de casos atípicos.....	154
3.5.3 Análisis estadísticos realizados.....	155
3.5.4 Comprobación de supuestos estadísticos.....	160
3.5.5 Paquetes estadísticos utilizados.....	162
4. RESULTADOS.....	163
4.1 Prevalencia de conductas antisociales adolescentes en la Comunidad Autónoma de Andalucía.....	167
4.1.1 Prevalencia global de conductas antisociales en población adolescente de la Comunidad Autónoma de Andalucía.....	167
4.1.2 Prevalencia de conductas antisociales en función del sexo y la edad de los jóvenes. Una aproximación a las trayectorias evolutivas manifestadas.....	173

4.1.3 Síntesis de resultados.....	190
4.2 Desarrollo y validación de un instrumento de medida para la conducta antisocial adolescente.....	191
4.2.1 Justificación del estudio.....	191
4.2.2 Delimitación conceptual del constructo a evaluar.....	195
4.2.3 Construcción y evaluación cualitativa de los ítems.....	197
4.2.4 Análisis estadístico de los ítems.....	200
4.2.5 Estudio de la dimensionalidad del instrumento.....	202
▪ Análisis factorial exploratorio.....	203
▪ Análisis factorial confirmatorio.....	204
4.2.6 Estimación de la fiabilidad.....	205
4.2.7 Obtención de evidencias externas de validez.....	206
4.2.8 Pasos finales.....	206
▪ Ponderación.....	207
▪ Formato.....	209
▪ Baremación.....	210
4.2.9 Síntesis de resultados.....	212
4.3 Topografía y trayectorias evolutivas de la conducta antisocial adolescente.....	213
4.3.1 Determinación de los niveles de conducta antisocial.....	213
4.3.2 Diferencias de género en la manifestación de conducta antisocial.....	214
4.3.3 Trayectoria evolutiva de la conducta antisocial durante la adolescencia.....	216
4.3.4 Tipología de sujetos en función de la conducta antisocial manifestada	222
4.3.5 Síntesis de resultados.....	232
4.4 Factores implicados en la conducta antisocial adolescente.....	234
4.2.1 Conducta antisocial y factores personales.....	234
4.2.2 Conducta antisocial y factores familiares.....	243
4.2.3 Conducta antisocial y factores del grupo de iguales.....	248
4.2.4 Conducta antisocial y factores escolares.....	251
4.2.5 Conducta antisocial y factores comunitarios.....	254
4.2.6 Síntesis de resultados.....	257
4.5 Modelo ecológico y holístico de la conducta antisocial adolescente....	259

5. DISCUSIÓN.....	277
5.1 Prevalencia de conductas antisociales adolescentes en la Comunidad Autónoma de Andalucía.....	281
5.2 Desarrollo y validación de un instrumento de medida para la conducta antisocial adolescente.....	286
5.3 Topografía y trayectorias evolutivas de la conducta antisocial adolescente.....	291
5.4 Factores implicados en la conducta antisocial adolescente.....	296
5.5 Modelo ecológico y holístico de la conducta antisocial adolescente...	306
5.6 Algunas conclusiones finales, limitaciones y futuras líneas de investigación.....	311
6. REFERENCIAS.....	319
7. ANEXOS.....	381
A Escala de Conducta Antisocial Adolescente.....	384
B Cuestionario de Datos Socio-demográficos.....	387
C Escala de Autoestima.....	390
D Escala de Satisfacción Vital.....	393
E Escala de Tolerancia a la Frustración.....	395
F Escala de Planificación y Toma de Decisiones.....	398
G Escala de Empatía.....	401
H Escala de Valores para Adolescentes.....	404
I Youth Self Report (YSR).....	408
J Cuestionario de Estilo de Vida.....	414
K Escala de Estilos parentales.....	417
L Escala de Conflicto Interparental.....	422
M Escala de Promoción Parental de Valores.....	425
N Escala de Apego a Iguales.....	428
Ñ Escala de Percepción y Funcionamiento de Centro.....	431
O Escala de Recursos y Activos Comunitarios.....	432

PRESENTACIÓN

La importancia de la adolescencia en el desarrollo humano viene marcada por su carácter transicional, al representar una etapa de la vida en la que tienen lugar importantes cambios físicos y psicosociales. Niños y niñas verán cómo en un periodo de varios años dejan atrás su infancia y, dotados de nuevos recursos cognitivos y socioemocionales, se adentran en un periodo evolutivo en el que tendrán que asumir nuevas responsabilidades como adultos. Es un momento clave en la trayectoria vital de las personas, que aún muestran una gran plasticidad y, por lo tanto, se verán muy influidas por las experiencias que vivan a lo largo de esta transición.

De ahí deriva el enorme interés que los investigadores han mostrado siempre por el estudio de la adolescencia, interés al que no ha sido ajeno nuestro grupo de investigación. Así, en los últimos años hemos centrado nuestros esfuerzos en el análisis y la comprensión del desarrollo socio-emocional del adolescente¹, y hemos prestado una atención especial a aquellos factores que contribuyen a la promoción de un desarrollo saludable. Para ello,

¹ A lo largo de este trabajo emplearemos en algunas ocasiones el género masculino gramatical para hacer referencia a ambos sexos, en aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva (Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española, 2005). No existe en esta decisión intención discriminatoria alguna, sino el deseo de evitar reiteraciones que pudieran dificultar la comprensión del discurso, en un intento por hacer siempre explícita la alusión a ambos sexos.

hemos luchado por sustituir la imagen dramática y negativa de la adolescencia por otra más normalizada y hemos elegido el *modelo de desarrollo positivo adolescente* como marco de referencia de nuestros trabajos (Benson, Scales, Hamilton y Sesman, 2006, Damon, 2004, Larson, 2000).

No obstante, nuestro interés por la competencia y el desarrollo positivo no ha supuesto el abandono del estudio de los problemas emocionales y comportamentales que más prevalencia tienen durante la adolescencia. Muy al contrario, defendemos un concepto de salud integral que incorpore ambos aspectos, y es que más que tratarse de enfoques rivales o contrapuestos, el *modelo del déficit* y el *modelo de desarrollo positivo* se complementan perfectamente. Sin olvidar que, como propone este segundo modelo, los activos son factores que no solo promueven el desarrollo sino que, a su vez, pueden prevenir el surgimiento de problemas.

Esta tesis doctoral se enmarca dentro de esta línea de investigación con el objetivo de aumentar el conocimiento existente sobre los comportamientos antisociales que chicos y chicas pueden manifestar durante la adolescencia, al mismo tiempo que comprender la relación establecida entre éstos y el desarrollo positivo de los jóvenes. Este estudio, que parte de un proyecto de investigación más amplio sobre el *Desarrollo Positivo y Salud Mental Adolescente*, financiado por la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía, aborda de manera específica la conducta antisocial, por considerar que constituye uno de los principales problemas sociales y de salud que afecta a este colectivo (Luengo, Gómez, Garra y Romero, 2002). La implicación de jóvenes en actos antisociales y la mayor sensibilización de la sociedad hacia los riesgos que suponen hace necesario dirigir esfuerzos hacia su comprensión y abordaje. Conocedores de los altos costes sociales, económicos y personales que implica la aparición de estos comportamientos, es nuestro interés analizar y profundizar en su naturaleza y significado evolutivo. Igualmente, perseguimos realizar una aportación práctica que permita optimizar en términos de eficacia el diseño de estrategias de evaluación e intervención. La promoción, el apoyo y la mejora de la calidad de vida de los adolescentes constituyen, sin lugar a dudas, el objetivo último de esta tesis doctoral.

Partiendo de todo lo expuesto hasta el momento, y teniendo presente la amplia diversidad de contextos de influencia a los que está sometido este colectivo, hemos considerado necesario enfocar el estudio de la conducta antisocial bajo el prisma del *modelo ecológico*. Este modelo, ya utilizado exitosamente por profesionales de renombre en este campo de investigación (Dishion, French y Patterson, 1995; Dishion y Patterson, 1997, 2006), proporciona un marco teórico útil para comprender, prevenir y tratar conductas antisociales infanto-juveniles. Desde el modelo ecológico es fácil comprender

que considerar como causas del comportamiento antisocial ciertos aspectos personales, las amistades, los conflictos familiares o las propias características del barrio de residencia, no son hipótesis incompatibles sino la realidad a la que los profesionales deben enfrentarse si se quiere entender e intervenir eficazmente sobre este tipo de comportamiento.

Atendiendo a este modelo, y con ***el propósito de plasmar fielmente sus principios***, este trabajo ha sido diseñado obteniendo información del conjunto de contextos de influencia a los que están expuestos los jóvenes en el trascurso de su vida cotidiana: la familia, la escuela, el grupo de iguales y el barrio o comunidad de residencia. Igualmente, hemos considerado imprescindible atender a las propias características personales, que sin duda, jugarán un papel principal en el desarrollo y manifestación de conductas antisociales.

Por otra parte, es nuestro interés señalar que ***el carácter interdisciplinar y holístico*** ha sido uno de los principios básicos que ha guiado el desarrollo de esta tesis doctoral. Como es conocido la segmentación y disección del conocimiento ha constituido una práctica habitual dentro el ámbito científico. Este modo de proceder, que facilita la comprensión y el entendimiento de los fenómenos estudiados, también conduce a la pérdida de la visión holística e integral de la realidad analizada. Siendo conscientes de los altos riesgos que esto conlleva, hemos optado por desarrollar este trabajo desde un modelo que conecte tanto el campo de la ***investigación*** como el de la ***intervención***, al mismo tiempo que dé ***cabida a las aportaciones de las diferentes disciplinas y áreas de conocimiento***.

En esta línea, nuestra investigación se desarrolla bajo los supuestos teóricos del enfoque de la ***psicopatología evolutiva o psicopatología del desarrollo*** (Cicchetti y Cohen, 1995a, 1995b; Cicchetti y Rogosch, 2002). Desde este enfoque tanto la conducta normal como la anormal deben entenderse como variaciones dentro de un continuo de rasgos o características, y no como fenómenos dicotómicos de una misma realidad (Lemos, 2003). Así mismo, este enfoque trata de dilucidar qué procesos del desarrollo subyacen a todos los ámbitos del funcionamiento y, en particular, cómo se produce la compleja integración de los sistemas biológicos, psicológicos y sociales de la persona para explicar tanto la conducta adaptada como la desadaptada.

Por último, cabe indicar que con el fin de asegurar la precisión y credibilidad de los resultados obtenidos, ***la rigurosidad científica y la sistematicidad*** constituyen otros de los principios considerados para el desarrollo de esta tesis doctoral. De este modo, el

Presentación

Conducta antisocial en la adolescencia

trabajo sistemático y fiel a los procedimientos científicos ha guiado esta investigación. La tesis aquí presentada ha partido de la formación en las estrategias metodológicas necesarias para la adquisición de conocimiento científico en torno a la conducta antisocial adolescente y ha sido elaborada atendiendo a las normas de publicación de la Asociación Americana de Psicología (American Psychological Association, 2002).

Partiendo del conjunto de principios y fines generales señalados, esta tesis doctoral supone un avance en el conocimiento de la conducta antisocial adolescente y en su relación con el desarrollo positivo. Concretamente, en este trabajo se realizará un profundo análisis sobre las características que presenta esta conducta durante esta etapa. Para ello, ***serán examinadas una amplia variedad de comportamientos antisociales específicos*** (pegar a alguien, robar en centros comerciales, insultar, fumar antes de los 16 años,...). Se estudiarán sus prevalencias, se analizarán sus trayectorias evolutivas durante la adolescencia y se explorará la existencia de posibles diferencias de género.

Por otro lado, será objetivo principal de esta tesis doctoral el ***desarrollo y la validación de un instrumento de medida*** que permita evaluar adecuadamente la amplia variabilidad y heterogeneidad que presenta la conducta antisocial en la etapa considerada. Para cumplir este objetivo, se realizará un análisis extenso de los principales instrumentos existentes. Igualmente, se definirán las exigencias científicas que todo instrumento de medida debe poseer y se realizarán los análisis cualitativos y cuantitativos necesarios para la creación y validación de la escala. Fruto de este trabajo, quedarán definidas las principales dimensiones a considerar en relación a la conducta antisocial jóvenes.

Por último, serán objetivos marcados en este trabajo ***determinar la topografía y trayectoria evolutiva*** presentada por las diferentes dimensiones de la conducta antisocial adolescente e ***identificar los principales factores personales y ambientales implicados*** en su desarrollo, con especial atención a los relacionados con el desarrollo positivo adolescente. Además de aportar conocimiento sobre factores implicados en la conducta antisocial de manera aislada, se pretende realizar un acercamiento más holístico e integral a esta conducta.

En definitiva, en esta tesis doctoral estamos interesados en ofrecer una visión ecológica y global de los comportamientos antisociales mostrados por chicas y chicos durante su adolescencia. Consideramos que un mayor conocimiento de su naturaleza y significado evolutivo permitirá la mejora de las estrategias de intervención y obtener una visión más realista sobre el comportamiento desarrollado por nuestros jóvenes.

Para dar respuesta a nuestros intereses, los contenidos de este trabajo se articulan en torno a cinco grandes capítulos. **En el primer capítulo**, dedicado a la introducción, se presenta el marco teórico que guía la investigación llevada a cabo. Para ello, se realiza una revisión actualizada de la literatura científica desplegada en torno al objeto de estudio de esta tesis. En primer lugar, con objeto de introducirnos en la realidad que nos ocupa, se exponen brevemente las principales características de la etapa evolutiva analizada. Posteriormente, nos centraremos con mayor profundidad en la conducta antisocial manifestada durante la adolescencia. Atenderemos a su conceptualización, a sus principales características, a su prevalencia, a su trayectoria evolutiva, a los presupuestos teóricos necesarios para su estudio, a los factores implicados en su aparición y a los instrumentos de evaluación existentes. Finalmente, con objeto de obtener una visión global acerca del estudio e intervención se presentarán los modelos de tratamiento y prevención que han ido surgiendo para dar respuesta a la aparición de estos comportamientos.

En el segundo capítulo, se recogen de manera explícita los objetivos marcados en esta tesis doctoral. Se presentan los objetivos generales perseguidos y los objetivos específicos que nos ayudan a su consecución.

En el tercer capítulo, se describen de manera detallada los aspectos metodológicos del trabajo de investigación: muestra seleccionada, instrumentos administrados, procedimiento seguido, diseño y plan de análisis realizado.

En el cuarto capítulo, dedicado a la exposición de resultados, se presentan los hallazgos obtenidos. Con objeto de facilitar su comprensión serán presentados en relación a cada uno de los objetivos específicos marcados en este trabajo de investigación.

En el capítulo quinto, dedicado a la presentar la discusión y las conclusiones, se discuten los hallazgos obtenidos en esta tesis doctoral en relación a la revisión de literatura realizada. Igualmente, en este capítulo se reflexiona sobre las aportaciones que este trabajo realiza a la investigación e intervención sobre la conducta antisocial adolescente. También son indicadas sus principales limitaciones y las posibles líneas futuras de investigación.

Finalmente, en los dos **capítulos finales, sexto y séptimo**, se incluyen las referencias bibliográficas empleadas y se presenta la relación de anexos indicados a lo largo de este documento.

1. INTRODUCCIÓN

1.INTRODUCCIÓN

1.1 BREVE INTRODUCCIÓN A LA ADOLESCENCIA

La adolescencia es un periodo de importantes cambios físicos, psicológicos y sociales a través de los cuales se realiza la transición de la niñez a la edad adulta. Como ha señalado Luc Goossens (2006), esta etapa debe entenderse como un periodo evolutivo de transición que se inicia biológicamente en torno a los 11-12 años, con los cambios puberales que acontecen a esta edad, y concluye en torno al fin de la segunda década de vida, cuando es alcanzada la adultez en términos de madurez emocional, incorporación al mundo laboral o finalización de estudios.

Se trata de una etapa en la que ni se es niño ni tampoco adulto, lo que Erikson (1968) ha venido a denominar *moratoria social*, un periodo de espera en la asunción de responsabilidades adultas que la sociedad da a sus jóvenes mientras se preparan para ejercer los roles y responsabilidades propias de la adultez (cit. por Palacios y Oliva, 1990).

En la actualidad parece existir cierto acuerdo en dividir la adolescencia en tres periodos: *adolescencia temprana*, que abarcaría desde el comienzo de la pubertad (10-11

Introducción

años) hasta los 13 años, *adolescencia media*, que iría desde los 14 hasta los 17 y *adolescencia tardía*, que quedaría establecida desde los 18 hasta aproximadamente los 20 años (Smetana, Campione-Barr y Metzger, 2006).

No obstante, conviene señalar que los cambios socio-demográficos producidos en las últimas décadas parecen estar conduciendo a una extensión de esta etapa evolutiva. (Goossens, 2006; Oliva, 2003). A lo largo de los último años se ha venido produciendo un adelanto gradual en la edad de inicio de los cambios puberales de tal forma que algunos de los primeros cambios físicos, como el desarrollo mamario o el surgimiento del vello púbico, comienzan a edades tan tempranas como los 8 años (Oliva, 2003). Pero no sólo se ha adelantado de forma sensible la edad de inicio de la pubertad, sino que a la vez, se está produciendo un retraso en la edad en que los jóvenes comienzan a asumir los roles típicos de adultos.

Aunque en países de nuestro entorno la situación es similar, España ocupa junto a Italia una de las últimas posiciones en cuanto a la independencia de la familia de origen y al inicio de la actividad profesional (Coleman y Schofield, 2001). Las dificultades para encontrar empleo, la carestía de la vivienda y las buenas relaciones con unos padres que distan mucho de mostrar el estilo autoritario de generaciones precedentes podrían justificar esta larga estancia en la unidad familiar y la consiguiente extensión de los años adolescentes. El periodo comprendido entre los 18 y los 25 años, que tradicionalmente suponía la adquisición de responsabilidades y roles que marcaban el inicio de la adultez, se ha transformado en una etapa de prolongación de la adolescencia que empieza a ser conocida por la denominación de *adultez emergente* (Arnett, 2000).

Pero, más allá de los límites establecidos, lo cierto es que la adolescencia es el periodo crucial en el ciclo vital de los individuos. En esta etapa, niños y niñas experimentarían notables avances en su desarrollo físico, psicológico y social.

Chicos y chicas adolescentes se enfrentarán durante estos años a un amplio rango de cambios, demandas, conflictos y oportunidades, que si bien en la mayoría de las ocasiones conducirán a una transición satisfactoria hacia la adultez, en algunos casos puede derivar en el desarrollo de problemas psicológicos y/o conductuales que perturban seriamente no sólo sus propias vidas sino también las vidas de las personas que le rodean (Arnett, 2009; Steinberg, 2002).

Problemas como el consumo de sustancias, la depresión, el suicidio, la conducta antisocial extrema, pese a no ser la norma durante la adolescencia, afectan a un número preocupante de jóvenes por lo que requieren de una especial atención.

La aparición de conductas antisociales por parte de jóvenes es un fenómeno que en la actualidad posee una importante repercusión social pues genera importantes costes sociales, económicos y personales (Antolín, Oliva, Arranz, 2009). Ante esta situación, gobernantes, científicos y profesionales de muy diversa procedencia han puesto su atención en estas conductas con el propósito de encontrar vías eficaces para su reducción. Dadas las consecuencias negativas de las conductas antisociales de jóvenes, tanto para su propio desarrollo personal como para el bienestar colectivo de la sociedad, así como la necesidad de dar respuesta a este problema social, este comportamiento será objeto de estudio de esta tesis doctoral. De ahora en adelante nos ocuparemos de realizar una extensa revisión bibliográfica sobre este tipo de conducta. En primer lugar abordaremos la propia conceptualización del término, para posteriormente centrarnos en las principales áreas de investigación de la conducta antisocial adolescente.

1.2 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL

La manifestación de conductas antisociales constituye uno de los principales problemas que chicos y chicas pueden presentar durante su adolescencia. Pero, ¿qué se entiende por conducta antisocial? y ¿hasta qué punto esta conducta debe ser considerada como problema y no como manifestación normativa en el desarrollo?

Una de las principales dificultades presentes en este campo de estudio es, sin lugar a dudas, el de su conceptualización (Peña y Graña, 2006). Como queda recogido por la mayoría de los autores que trabajan en este ámbito no existe una definición clara y precisa acerca del este término, o mejor dicho, existen multitud de definiciones y terminología que provocan confusión conceptual.

De acuerdo con Kazdin y Buela-Casal (2006) el concepto conducta antisocial hace referencia a una amplia gama de actividades tales como agresiones físicas, agresiones verbales, hurtos, vandalismos, mentiras, huidas de casa, agresión a la propiedad... conductas distintas respecto a contenido, apariencia, severidad e implicaciones. Esta peculiaridad de la *conducta antisocial* provoca inevitablemente que su terminología y definición sea un asunto complejo.

Esta complejidad parece tener también sus causas en el distinto enfoque teórico del que parten los autores a la hora de definir términos como delincuencia, crimen, conducta antisocial o trastornos de conducta (Peña y Graña, 2006). Y es que son muchos los profesionales que centran su atención en este área: psicólogos, psiquiatras, criminólogos, biólogos, educadores...

Por último, está el hecho de la proliferación de términos distintos que se han ido desarrollado para hacer referencia a este tipo de conductas, términos que si en la mayoría de las ocasiones son utilizados como sinónimos, poseen ciertas diferencias que son necesarias conocer para no crear confusión y ambigüedad en este campo de investigación (Dodge, Coie y Lynam, 2006).

Siendo conscientes de la necesidad de una delimitación clara y precisa del concepto objeto de estudio de esta tesis doctoral, a continuación presentaremos las principales diferencias entre el concepto *conducta antisocial* y otros términos como agresividad, trastorno de conducta, problemas externos y conducta delictiva con los que suele crearse confusión. Finalmente, expondremos la conceptualización de conducta antisocial desde la que se enfoca el presente trabajo.

1.2.1 Agresividad VS Conducta antisocial

Las agresiones hacia personas, animales y objetos, engloban, posiblemente, la dimensión más estudiada de las conductas antisociales; tal vez por su impacto o por las repercusiones que este tipo de conductas tiene sobre las víctimas y el entorno (Peña y Graña, 2006).

Como el término *conducta antisocial*, la *agresividad* no cuenta con una definición única y universalmente aceptada. Así, para Buss (1961) la agresividad debe entenderse como “una respuesta consistente en proporcionar un estímulo nocivo a otro organismo”. De acuerdo con Bandura (1973) es “una conducta perjudicial y destructiva que socialmente está definida como agresiva”. O, en palabras de Serrano (1997) como “conductas emitidas intencionalmente por uno o varios sujetos que puedan causar daño, ya sea éste físico o psicológico” englobando dicho término conductas como pegar a otros, burlarse de ellos, ofenderlos o utilizar palabras inadecuadas para llamar a los demás.

Buss (1961) clasifica el comportamiento agresivo atendiendo a tres variables: la modalidad, la relación personal y el grado de actividad implicada (ver Tabla 1)

- Según la modalidad, podemos diferenciar entre agresión física (por ejemplo, un ataque a un organismo mediante armas o elementos corporales) y agresión verbal (entendida como una respuesta verbal que resulta nociva para otro organismo, por ejemplo, una amenaza, un insulto, etc.).
- Según la relación interpersonal, la agresión puede ser directa (por ejemplo, en forma de amenaza, ataque o rechazo) o indirecta (que puede ser verbal, por ejemplo, divulgar un cotilleo, o física, destruir la propiedad de alguien).
- Según el grado de actividad implicada, la agresión puede ser activa (que incluye todas las conductas hasta aquí mencionadas) o pasiva (como impedir que el otro pueda alcanzar su objetivo, o como el negativismo).

Introducción

Tabla 1

Tipos de agresión según Buss (1961)

Agresión activa	Física	Directa: Golpes y heridas
		Indirecta: Golpear a un sustituto de la víctima
	Verbal	Directa: Insultos
		Indirecta: Divulgación de rumores
Agresión Pasiva	Física	Directa: Impedir un comportamiento
		Indirecta: Rechazo a participar en un comportamiento
	Verbal	Directa: Negativa a hablar
		Indirecta: Negativa a conformarse

Siguiendo esta propuesta de Buss (1961), es fácil apreciar que la agresividad durante la adolescencia puede presentarse en forma directa, es decir, como acto violento contra otra persona bien sea físico (patadas, pellizcos, empujones, golpes, etc.) o verbal (insultos, palabrotas, amenazas, etc.). Pero también puede presentarse de forma indirecta o desplazada, según la cual el adolescente arremete contra los objetos de la persona que ha sido el origen del conflicto. Incluso se da el caso de algunos adolescentes que en vez de manifestar su agresividad directa o indirectamente, lo hacen de forma contenida, mediante gesticulaciones, gritos, resoplidos, etc.

Aunque los términos agresión y/o violencia han sido utilizados frecuentemente como sinónimos de conducta antisocial, son conceptos que hacen alusión a realidades distintas. El concepto conducta antisocial, como es defendido desde nuestra posición, debe utilizarse para hacer alusión a cualquier conducta que refleje el infringir reglas sociales y/o sea una acción contra los demás (Kazdin y Buela-Casal, 2006). En cambio, los términos agresión y violencia deberían entenderse como un subtipo específico de las conductas antisociales.

Así, el concepto conducta antisocial engloba a conductas etiquetadas como agresivas, pero también conductas que no pudiendo ser definidas como tales, suponen una trasgresión de las normas sociales. En otras palabras, debe entenderse que el término general conducta antisocial da cabida a conductas agresivas pero también a conductas

tales como consumo y abuso de drogas en menores de edad, absentismo escolar, robos sin agresión... conductas que sin poder ser agrupadas bajo la etiqueta de agresivas, sí pueden catalogarse como antisociales al suponer una trasgresión de las reglas y normas de la sociedad.

Finalmente, cabe destacar que en los últimos años estamos asistiendo a una proliferación de términos relacionados con la agresión como es el caso del “*bullying*” o “*mobbing*”, que si bien de manera general pueden ser categorizados bajo el término conducta antisocial, deben entenderse que son categorías específicas y bien definidas de agresividad producida bajo determinadas condiciones.

1.2.2 Trastornos de conductas VS Conducta antisocial

Otro concepto que con frecuencia ha sido confundido con la conducta antisocial es el de trastorno de conducta. Este término tiene su origen en los enfoques de clasificación de enfermedades mentales basados en el diagnóstico clínico. Estos enfoques se centran en identificar categorías diagnósticas a partir de la observación clínica de síntomas y síndromes.

De las clasificaciones basadas en el diagnóstico clínico las más importantes son el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM), elaborado por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) y la *Clasificación Internacional de las Enfermedades* (International Classification of Diseases, CIE), de la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Desde 1952, año en el que apareció la primera versión del manual DSM, las categorías diagnósticas relacionadas con la conducta antisocial han ido sufriendo una serie de variaciones —ver Tabla 2— que, en último término, pueden sumarse al conjunto de causas que han llevado a la confusión conceptual existente en este campo.

En la actualidad, en la última versión publicada de este manual, el DSM-IV-TR (APA, 2000), son cuatro los diagnósticos recogidos que se asocian a los comportamientos antisociales: el *trastorno disocial*, el *trastorno negativista desafiante*, el *trastorno de comportamiento perturbador no especificado* y el *trastorno antisocial de la personalidad*. Este conjunto de trastornos han sido comúnmente conocidos como trastornos de conductas y confundidos terminológicamente con la conducta antisocial.

Introducción

Dada la dificultad para diferenciarlos vamos a detenernos a continuación en sus principales características, facilitando así su posterior diferenciación.

Tabla 2

Evolución del concepto de conducta antisocial, en el DSM (Adaptado de López y López, 2008)

	TRASTORNO PERSONALIDAD SOCIOPÁTICO:
DSM- I (1952)	<ul style="list-style-type: none">▪ Reacción Antisocial▪ Reacción Disocial▪ Desviación sexual▪ Alcohol y adicción a drogas
	TRASTORNO DEL COMPORTAMIENTO EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA:
DSM-II (1968)	<ul style="list-style-type: none">▪ Reacción Infrasocializada Agresiva de la infancia OTROS TRASTORNOS PSIQUIÁTRICOS: <ul style="list-style-type: none">▪ Personalidad Antisocial en Niños y Adolescentes
	TRASTORNO DE CONDUCTA:
DSM-III (1980)	<ul style="list-style-type: none">▪ Infrasocializado Agresivo▪ Infrasocializado no agresivo▪ Socializado Agresivo▪ Socializado no Agresivo FACTORES NO ATRIBUIBLES A TRASTORNO MENTAL: <ul style="list-style-type: none">▪ Conducta antisocial
	TRASTORNO DE CONDUCTA:
DSM-III-R (1987)	<ul style="list-style-type: none">▪ Grupal▪ Agresivo solitario▪ Indiferenciado
	TRASTORNO DEL COMPORTAMIENTO PERTURBADOR:
DSM-IV (1994)	<ul style="list-style-type: none">▪ Trastorno disocial▪ Trastorno negativista desafiante▪ Otros problemas que pueden ser objeto de atención: comportamiento antisocial en la niñez o la adolescencia
	TRASTORNO DEL COMPORTAMIENTO PERTURBADOR:
DSM-IV-TR (2000)	<ul style="list-style-type: none">▪ Trastorno disocial▪ Trastorno negativista desafiante▪ Trastorno de comportamiento perturbador no especificado TRASTORNOS DE LA PERSONALIDAD: <ul style="list-style-type: none">▪ Trastorno antisocial de la personalidad

El *Trastorno Disocial* forma parte de lo que el DSM IV-TR (APA, 2000) especifica como uno de los trastornos de aparición en la infancia y la adolescencia, y se encuentra en el subgrupo de los trastornos de la conducta perturbadora junto con el *Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH)*, el *Trastorno Negativista Desafiante* y el *Trastorno de Comportamiento Perturbador No Especificado*. Su principal rasgo lo constituye el ser un "un patrón de comportamiento persistente y repetitivo en el que se violan los derechos básicos de los otros o importantes normas sociales adecuadas a la edad del sujeto" (criterio A). Se trata de una desviación cualitativa y cuantitativamente más pronunciada que la simple "maldad infantil" o "rebeldía adolescente". Por lo general

implica la participación consciente por parte del niño o adolescente en actos que involucran un conflicto con la normativa social o con los códigos de convivencia implícitos en las relaciones en sociedad.

El DSM-IV-TR (APA, 2000) ofrece un conjunto de comportamientos antisociales característicos de este tipo de trastorno que agrupa en cuatro categorías: agresión a personas o animales, destrucción de la propiedad, fraudulencia o robo y violaciones de normas. Finalmente, este manual establece como criterio diagnóstico la presencia de un daño en la actividad normal del sujeto, es decir, un deterioro clínicamente significativo en las actividades escolares, sociales o laborales del sujeto —ver Tabla 3—.

Tabla 3

Criterios diagnósticos para el Trastorno Disocial (DSM-IV-TR)

Criterios para el diagnóstico del F91.8 Trastorno Disocial (312.8)

A. Un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que se violan los derechos básicos de otras personas o normas sociales importantes propias de la edad, manifestándose por la presencia de tres (o más) de los siguientes criterios durante los últimos 12 meses y por lo menos de un criterio durante los últimos 6 meses:

Agresión a personas y animales

1. A menudo fanfarronea, amenaza o intimida a otros
2. A menudo inicia peleas físicas con la intención de causar daños graves
3. Ha utilizado un arma que puede causar daño físico grave a otras personas (v.g. bate, ladrillo, botella rota, navaja, pistola)
4. Ha manifestado crueldad física con personas (incendios)
5. Ha manifestado crueldad física con animales
6. Ha robado enfrentándose a la víctima (v.g. ataque con violencia, arrebatar bolsos, extorsión, robo a mano armada)
7. Ha forzado a alguien a una actividad sexual

Fraudulencia o robo

10. Ha violentado el hogar, la casa o el automóvil de otra persona
11. A menudo miente para obtener bienes o favores iniciando este comportamiento o para evitar obligaciones (esto es, "tima" a otros)
12. Ha robado objetos de cierto valor sin enfrentamiento con la víctima (v.g. robos en tiendas pero sin allanamientos o destrozos; falsificaciones

Destrucción de la propiedad

8. Ha provocado deliberadamente incendios
9. Ha destruido deliberadamente propiedades de otras personas (distinto de provocar

Violaciones graves de normas

13. A menudo permanece fuera de casa de noche a pesar de las prohibiciones paternas, antes de los 13 años de edad
14. Se ha escapado de casa durante la noche por lo menos dos veces, viviendo en la casa de sus padres o en un hogar sustitutivo (o sólo una vez sin regresar durante un largo período de tiempo)
15. Suele hacer novillos en la escuela, iniciando esta práctica antes de los 13 años de edad

B. El trastorno disocial provoca deterioro clínicamente significativo de la actividad social, académica o laboral.

C. Si el individuo tiene 18 años o más, no cumple criterios de trastorno antisocial de la personalidad.

Especificar el tipo en función de la edad de inicio: **Tipo de inicio infantil:** se inicia por lo menos una de las características criterio de Trastorno Disocial antes de los 10 años de edad. **Tipo de inicio adolescente:** ausencia de cualquier característica criterio de trastorno disocial antes de los 10 años de edad.

Especificar la gravedad: **Leve:** pocos o ningún problema de comportamiento exceden de los requeridos para establecer el diagnóstico y los problemas de comportamiento sólo causan daños mínimos a otros **Moderado:** el número de problemas de comportamiento y su efecto sobre otras personas son intermedios entre "leves" y "graves". **Grave:** varios problemas de comportamiento exceden de los requeridos para establecer el diagnóstico o los problemas de comportamiento causan daños considerables a otros.

Introducción

Conducta antisocial en la adolescencia

El *Trastorno Negativista Desafiante*, al igual que el *Trastorno Disocial*, se encuentra situado dentro de los trastornos de aparición en la infancia y la adolescencia. Sin embargo, se diferencia principalmente de éste por la menor gravedad de sus síntomas —ver Tabla 4—.

Tabla 4

Criterios diagnósticos para el Trastorno Negativista Desafiante (DSM-IV-TR)

Criterios para el diagnóstico del F91.3 Trastorno negativista desafiante (313.81)

- A. Un patrón de comportamiento negativista, hostil y desafiante que dura por lo menos 6 meses, estando presentes cuatro (o más) de los siguientes comportamientos:
1. A menudo se encoleriza e incurre en pataletas
 2. A menudo discute con adultos
 3. A menudo desafía activamente a los adultos o rehúsa cumplir sus obligaciones
 4. A menudo molesta deliberadamente a otras personas
 5. A menudo acusa a otros de sus errores o mal comportamiento
 6. A menudo es susceptible o fácilmente molestado por otros
 7. A menudo es colérico y resentido
 8. A menudo es rencoroso o vengativo
- Nota:* Considerar que se cumple un criterio sólo si el comportamiento se presenta con más frecuencia de la observada típicamente en sujetos de edad y nivel de desarrollo comparables.
- B. El trastorno de conducta provoca deterioro clínicamente significativo en la actividad social, académica o laboral.
- C. Los comportamientos en cuestión no aparecen exclusivamente en el transcurso de un trastorno psicótico o de un trastorno del estado de ánimo.
- D. No se cumplen los criterios de Trastorno Disocial, y, si el sujeto tiene 18 años o más, tampoco los de trastorno antisocial de la personalidad.
-

El *Trastorno de Comportamiento Perturbador No Especificado* incluye los trastornos caracterizados por un comportamiento oposicionista que no cumple los criterios de *Trastorno Disocial* ni de *Trastorno Negativista Desafiante* y al igual que éstos dos se sitúa bajo los *Trastornos de aparición en la infancia y la adolescencia*.

Por último, el *Trastorno Antisocial de la Personalidad*, que se sitúa en el eje II del DSM-IV-TR, hace referencia a un “patrón permanente e inflexible de desprecio y violación de los derechos de los demás que se apartan acusadamente de las expectativas de la cultura de los sujetos”, tiene su inicio en la adolescencia o principio de la edad adulta y viene a ser estable a lo largo del tiempo comportando malestar o prejuicios a los sujetos que lo padecen -ver Tabla 5-.

En relación a la última versión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades desarrollada por la OMS en 1992, CIE-10, cabe destacar que quedan recogidos también

cuatro categorías diagnósticas relacionadas con la conducta antisocial: 1) el *Trastorno Disocial Limitado al Contexto Familiar*, 2) el *Trastorno Disocial en Niños No socializados*, 3) el *Trastorno Disocial en Niños Socializados* y 4) *Trastorno Disocial Desafiante y Oposicionista*.

Estos trastornos, se caracterizan por una forma persistente y reiterada de comportamiento disocial, agresivo o retador más allá de la “travesura infantil” o la “rebeldía adolescente” y pueden estar relacionados con un ambiente psicosocial desfavorable (López-López y López-Soler, 2008).

Tabla 5

Criterios diagnósticos para el Trastorno Antisocial de la Personalidad (DSM-IV-TR)

Criterios para el diagnóstico de F60.2 Trastorno antisocial de la personalidad (301.7)

- A. Un patrón general de desprecio y violación de los derechos de los demás que se presenta desde la edad de 15 años, como lo indican tres (o más) de los siguientes ítems:
1. Fracaso para adaptarse a las normas sociales en lo que respecta al comportamiento legal, como lo indica el perpetrar repetidamente actos que son motivo de detención.
 2. Deshonestidad, indicada por mentir repetidamente, utilizar un alias, estafar a otros para obtener un beneficio personal o por placer.
 3. Impulsividad o incapacidad para planificar el futuro.
 4. Irritabilidad y agresividad, indicados por peleas físicas repetidas o agresiones.
 5. Despreocupación imprudente por su seguridad o la de los demás.
 6. Irresponsabilidad persistente, indicada por la incapacidad de mantener un trabajo con constancia o de hacerse cargo de obligaciones económicas.
 7. Falta de remordimientos, como lo indica la indiferencia o la justificación del haber dañado, maltratado o robado a otros.
- B. El sujeto tiene al menos 18 años.
- C. Existen pruebas de un Trastorno Disocial que comienza antes de la edad de 15 años.
- D. El comportamiento antisocial no aparece exclusivamente en el transcurso de una esquizofrenia o un episodio maniaco.
-

El hecho de que estos trastornos queden englobados frecuentemente bajo la etiqueta de trastornos de conductas, y estén relacionados con los niveles de conductas antisociales manifestado por jóvenes, conducen a la confusión. No obstante, autores tan destacados como Rutter et al. (2000), Kazdin y Buena-Casal (2006) o Hinshaw y Zupan (1997) coinciden en defender que ambos términos representan realidades diferentes por lo que no deben ser confundidos entre ellos.

Introducción

Conducta antisocial en la adolescencia

Estos autores abogan que el término conducta antisocial debe utilizarse para hacer referencia a conductas que representen acciones contra los demás o la ruptura de reglas sociales, ya se presenten en el desarrollo normal o dentro de un trastorno clínico.

En definitiva, de acuerdo con estos planteamientos el término trastorno de conducta debe reservarse a aquellos trastornos clínicos en los que los sujetos manifiestan un gran número de conductas antisociales, con una alta frecuencia de emisión de las mismas, y donde, además, existe un deterioro significativo del funcionamiento en casa y/o en la escuela. Es decir, el término trastorno de conducta, así definido, queda limitado para designar a aquellas personas que manifiestan una conducta antisocial clínicamente significativa que sobrepasa claramente el ámbito del normal funcionamiento (Kazdin y Buela-Casal, 2006).

1.2.3 Problemas externos de conducta VS Conducta antisocial

Si la confusión entre el término conducta antisocial y trastornos de conducta es común, no es menos frecuente la producida entre este término y los denominados “problemas externos” surgidos desde el enfoque *dimensional* de diagnóstico de enfermedades mentales.

Este enfoque de la psicopatología infanto-juvenil no se basa en la identificación de categorías diagnósticas a partir de la observación clínica, sino en base a procedimientos estadísticos como son las correlaciones mantenidas entre síntomas (Kazdin y Buela-Casal, 2006).

En esta línea, muchos trabajos han identificado (Achenbach y Edelbrock, 1989; Quay, 1986) síndromes derivados empíricamente, entre los que se incluyen el que engloba un comportamiento agresivo, negativista, desafiante, destructivo y antisocial. Este síndrome ha venido a recibir distintos nombres como “problemas externos” “síndrome externalizante” “exteriorización” y “conducta antisocial”, de ahí la confusión.

Como indican Reynolds y Kamphaus (1992), el síndrome de problemas externos constituye una categoría diagnóstica constituida por problemas comportamentales dirigidos hacia el exterior, tales como la agresión, el robo y la mentira, los cuales manifiestan una mala adaptación a la sociedad y producen daño o molestia a los demás.

Sin embargo, como ya se ha indicado anteriormente, el término conducta antisocial no debe ser confundido con categorías diagnósticas que representan, en último término, casos clínicos significativos.

1.2.4 Conducta delictiva VS Conducta antisocial

Las mismas características de la conducta antisocial que en ocasiones hacen que los sujetos sean diagnosticados con distintos trastornos o síndromes clínicos pueden llevarlos igualmente ante las instituciones judiciales. Así, a pesar de sus considerables diferencias, términos como delito, conductas delictivas o delincuencia son frecuentemente confundidos y tomados como sinónimos de conducta antisocial.

El delito o delincuencia, como fenómeno social, implica una designación legal basada normalmente en el contacto con la justicia. Dentro de las conductas delictivas están algunas que son consideradas delitos con independencia de la edad del infractor (robo, homicidio, violación...) y otras que constituyen delitos sólo si son llevadas a cabo por sujetos menores de edad, por ejemplo, el consumo de alcohol o la conducción de automóviles. En España, esta distinción es competencia de los Juzgados de Menores, que tienen función de conocer las acciones u omisiones de los sujetos que no hayan cumplido los 18 años y que el código penal u otras leyes codifiquen como delitos o faltas, ejerciendo una función correctora cuando sea necesario, si bien la facultad reformadora no tendría carácter represivo, sino educativo y tutelar (Peña y Graña, 2006).

La *conducta antisocial* y la *conducta delictiva* coinciden parcialmente en diversos aspectos, pero no hacen referencia en absoluto a la misma realidad. Las conductas delictivas son aquellas cuya emisión implican la comisión de un delito, siendo delito definido como quebrantamiento de la ley, las conductas antisociales son aquellas que infringen reglas sociales o constituyen una acción contra los demás, independientemente de que constituyan un delito.

En numerosas ocasiones ambos términos quedan solapados para una misma conducta, pues muchos comportamientos antisociales están penados por ley. Sin embargo, otras veces, no se produce dicho solapamiento, pues bien por la baja intensidad de la conducta antisocial emitida, o por la edad del sujeto, esta conducta no será objeto de una sanción penal, en otras palabras, como Rutter et al. (2000) afirman, serán conductas antisociales que quedan fuera del ámbito de la ley.

Introducción

Independientemente de las diferencias expuestas entre estos términos, lo cierto es que mucho de lo que se conoce acerca de la conducta antisocial en la infancia y la adolescencia se ha aprendido gracias al estudio de jóvenes delincuentes. Dichos estudios han evaluado típicamente a los jóvenes juzgados y encarcelados para intentar comprender cuáles son las características peculiares que les llevan a delinquir. Sin embargo, cuentan con una importante limitación ya que sólo una pequeña proporción de sujetos que cometen delitos son descubiertos, y aun menor es la proporción de los que llegan a ser juzgados por ello. La información obtenida por dichos estudios se encuentra sesgada y no representa plenamente a la totalidad de jóvenes que cometen actos delictivos. No obstante, no se debe menospreciar su importancia al haber permitido conseguir grandes progresos en el conocimiento de la conducta antisocial y delictiva (Kazdin y Buela-Casal, 2006).

1.2.4 Conceptualización mantenida

Partiendo del marco conceptual presentado en las páginas precedentes, en esta tesis doctoral se tomará como punto de partida la concepción de conducta antisocial defendida por autores como Kazdin y Buela-Casal (2006). De este modo, el término conducta antisocial hará referencia a cualquier conducta que infrinja reglas sociales y/o constituya una acción contra los demás.

Con este uso las conductas antisociales harán referencia a distintas acciones como peleas, mentiras y otras conductas que son consideradas como conductas disruptivas con un denominador común, la trasgresión a las normas de la sociedad (Stoff, Breiling y Maser, 1997).

Tales conductas serán consideradas antisociales con independencia de su gravedad o de su relación con el ámbito legal y serán observables tanto en jóvenes bajo tratamientos clínicos como en la mayoría de los sujetos en el curso de su desarrollo normal (Kazdin y Buela-Casal, 2006). Igualmente, no se debe olvidar que, como se exponía en páginas precedentes, la conducta antisocial así entendida incluye la agresión pero no queda restringida a ésta.

En definitiva, esta conceptualización nos ayudará a delimitar nuestro objeto de estudio y acercarnos, con mayor fidelidad, a la naturaleza evolutiva de los comportamientos antisociales. Una vez delimitada la adolescencia y señalada la conceptualización de conducta antisocial asumida nos ocuparemos de profundizar en las características que presenta la conducta antisocial adolescente.

1.3 CARACTERÍSTICAS DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL ADOLESCENTE

A partir de la conceptualización realizada en el apartado anterior, en las siguientes páginas presentaremos las características más notorias que la comunidad científica ha resaltado en relación a la conducta antisocial. Estas características son la heterogeneidad, comprender la conducta antisocial como una manifestación normativa en el desarrollo, la comorbilidad, la continuidad y la estabilidad. El atender a estas características nos otorgará mayor claridad y profundidad para la comprensión de nuestro interés fundamental: los comportamientos antisociales adolescentes.

1.3.1 Heterogeneidad

La heterogeneidad es, sin duda, una de las principales características de la conducta antisocial. Como ya hemos tenido oportunidad de comentar, bajo este término se incluye una amplia gama de actividades tales como acciones agresivas, hurtos, vandalismo, piromanía, mentira, absentismo escolar, huidas de casa, que no son más que una pequeña muestra de la gran heterogeneidad conductual que se esconde tras este tipo de comportamiento.

A pesar de las diferencias en cuanto a contenido, gravedad y repercusión social de las conductas señaladas, la comunidad científica acepta que deben analizarse de manera conjunta, pues se encuentran altamente correlacionadas. Así, los chicos o chicas adolescentes implicados en agresiones, peleas, insultos... son propensos a mostrar también alguna de las otras conductas antisociales, por ejemplo, mentiras, consumo de drogas, vandalismo... También, parece sensata su agrupación si se tiene en cuenta que todos estos comportamientos infringen reglas y expectativas sociales importantes, y que muchos reflejan acciones contra el entorno, incluyendo a personas y propiedades (Kazdin y Buela-Casal, 2006).

Intentando arrojar un poco de luz sobre la amplia variabilidad existente entre estos comportamientos, se encuentran los trabajos realizados para establecer subtipos o factores que se esconden bajo la etiqueta común de conductas antisociales (Dodge, Coie y Lynam, 2006). En esta línea, posiblemente, uno de los trabajos pioneros es el desarrollado por Patterson (1982). Este autor, en un esfuerzo por entender el comportamiento antisocial de niños en sus familias, encontró que las interacciones observadas en casa de los niños antisociales cuyo síntoma primario era la agresión (*agresores*) eran diferentes a las de aquellos cuyo síntoma primario era el hurto (*ladrones*). De este modo, Patterson consideró importante distinguir entre estas dos categorías. Trabajos posteriores han

Introducción

venido a avalar la propuesta de este autor al encontrar que los niños o adolescentes agresivos adoptan conductas más aversivas y coercitivas en sus interacciones en casa y son menos obedientes a las órdenes de los padres que los que hurtan. Igualmente los padres de estos últimos son más fríos emocionalmente con sus hijos que los padres de los agresores.

Desde un enfoque distinto pero con el propósito común de subtipificar la conducta antisocial parten los trabajos de Loeber y Schmaling (1985), que introdujeron los conceptos de *conducta antisocial encubierta* (aquellas acciones ocultas como sustracciones, absentismo escolar, mentiras, provocación de incendios) y *conducta antisocial manifiesta* (conductas antisociales de enfrentamiento tales como peleas, discusiones, rabietas...). Loeber y Schmaling (1985) realizaron un meta-análisis con 28 artículos que evaluaban la conducta antisocial de niños en edad escolar y encontraron resultados estadísticos que defendían la existencia de la dimensión *manifiesta-encubierta*. Los datos indicaron que las conductas antisociales manifiestas tendían a asociarse, ocurriendo lo mismo con las encubiertas. Diversos estudios han avalado nuevamente esta distinción al encontrar diferencias en las causas que parecen estar implicadas en ambos tipos de categorías (López-López y López-Soler, 2008).

Años más tarde, centrándose exclusivamente en las conductas antisociales agresivas, encontramos el trabajo de Dodge y Coie (1987). Estos autores proponen distinguir las conductas agresivas en *reactivas* o *proactivas* en función de si éstas ocurren en respuesta a una amenaza exterior (*reactivas*) o son ejecutadas sin motivo externo aparente (*proactivas*). Como ponen de manifiesto los propios autores y otros estudios posteriores (Dodge y Coie, 1987; Poulin y Boivin, 2000) ambos tipos de agresión están altamente correlacionados.

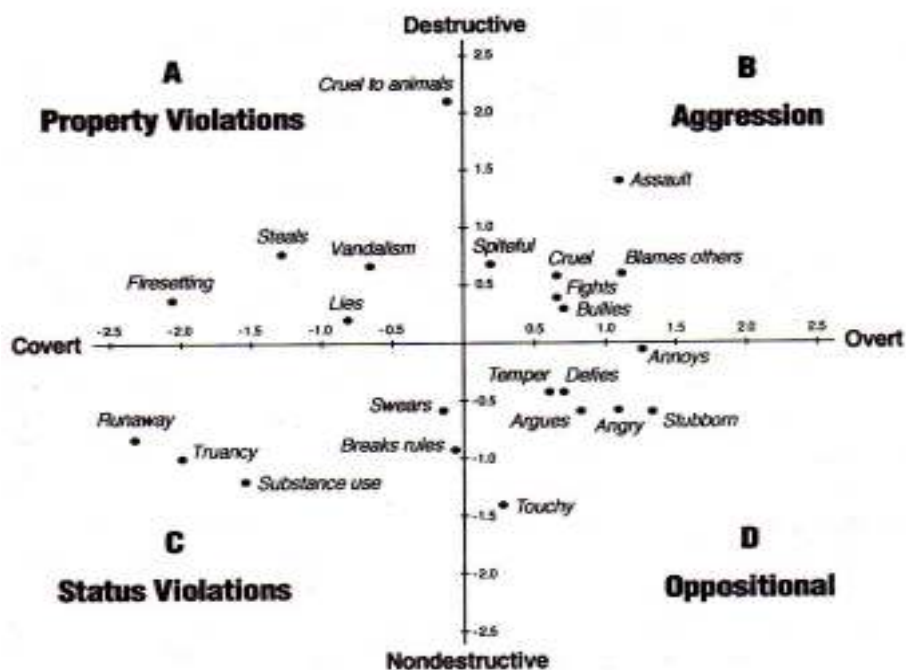
Finalmente, otros intentos más recientes de clasificar la heterogeneidad conductual que se esconde tras el concepto conducta antisocial son los realizados por Frick et al. (1993) o los llevados a cabo por la Asociación Americana de Psiquiatría en su cuarto Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (APA, 2000).

Frick et al. (1993) llevaron a cabo un meta-análisis para conocer cuáles eran los factores del comportamiento antisocial. Tras dicho estudio, los autores sugirieron que el campo de la conducta antisocial debía entenderse comprendido por cuatro cuadrantes: *Agresión, violación de la propiedad, oposicionismo y violación del estatus*. Dichos cuadrantes estarían delimitados a partir de dos dimensiones, la dimensión actos encubiertos-actos manifiestos y la dimensión referente al grado de destrucción: alta destrucción-baja

destrucción. De esta manera, la *agresión* quedaría definida como actos de alta destrucción y manifiestos, la *violación de la propiedad* la configurarían actos también de alta destrucción pero esta vez encubiertos, el *oposicionismo* se situaría en la parte del cuadrante correspondiente a actos de baja destrucción y manifiestos, y por último, la *violación del estatus* quedaría comprendida por actos también de bajo grado de destrucción pero encubiertos—ver Figura 1—.

Figura 1

Resultados del meta-análisis de análisis de factor de la conducta antisocial en niños (Frick et al., 1993)



Finalmente, en el año 2000 la Asociación Americana de Psiquiatría en su cuarto Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-IV-TR*) propone, en base al consenso de un amplio grupo de expertos, clasificar las conductas antisociales presentes en el Trastorno Disocial en cuatro categorías muy similares a las propuestas por Frick et al. (1993): *Agresión hacia personas y animales, fraudulencia y robo, destrucción de la propiedad y violación de normas.*

1.3.2 Conducta antisocial como manifestación normativa del desarrollo

A pesar de las importantes connotaciones negativas asociadas a la conducta antisocial, y la tendencia a concebirla como una desviación del desarrollo normal, los estudios que han examinado su origen y evolución indican que aparece con alta frecuencia a lo largo del desarrollo normativo de niños y adolescentes, constituyendo ésta otra de las principales características de esta conducta (Kazdin y Buéla-Casal, 2006).

Por ejemplo, en el estudio longitudinal de MacFarlane, Allen y Honzik (1954), realizado sobre una muestra normativa, las madres informaron de los problemas de sus hijos desde la infancia hasta el comienzo de la adolescencia. Entre los hallazgos más destacados estaba el predominio relativamente alto de conductas antisociales específicas. Así, a los seis años se encontraba que mentir era una conducta que presentaba la mayoría de los niños del estudio (53%). A los 12 años, sin embargo, el porcentaje disminuía considerablemente (10%). En el caso de las niñas el patrón era más extremo, con un elevado índice de mentiras registrado como problema a los 6 años (48%) y el porcentaje disminuía a 0% después de los 11 años. De igual modo, Achenbach y Edelbrock (1981) realizaron un estudio transversal con niños y adolescentes de 4 a 16 años y obtuvieron índices elevados de conductas antisociales específicas. Por ejemplo, la desobediencia en casa y destrucción de objetos personales fueron registrados como problemas por los padres de aproximadamente el 50% y 26% de niños normales de cuatro y cinco años. En adolescentes de 16 años los índices de estas conductas caían hasta aproximadamente un 20% y 0% respectivamente.

Estudios más recientes y realizados a nivel nacional vienen a poner en evidencia la misma realidad. Así, el estudio de Mirón, Serrano, Godas y Rodríguez (1997) analizando la prevalencia de la conducta antisocial en adolescentes, concluye que los jóvenes españoles realizan con frecuencia conductas que son categorizadas como antisociales, si bien es cierto que los mayores índices de frecuencia son hallados en conductas antisociales leves. Resultados similares han sido encontrados en otros estudios nacionales como *Juventud y Droga en España* (Ministerio de cultura, Dirección General de Juventud y Promoción Sociocultural, 1981) *La Marginación Social del Menor*, (EDIS, 1981) o *Los jóvenes andaluces de los 90* (Junta de Andalucía, Consejería de Asuntos Sociales, 1993) Así, por ejemplo, en el informe sobre los jóvenes andaluces en los 90, realizado por la consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía, encontraron que incluso ante conductas antisociales tipificadas como delitos en el código penal (robar, agredir a alguien, conducir sin carnet...) existían considerables porcentajes de adolescentes que informaban de su realización.

Estos resultados y otros de estudios que abordan la misma temática (Cairns y Cairns, 1994; Pukkinen y Pitkanen, 1993; Tremblay et al., 1992) parecen sugerir que la presencia de conductas antisociales es relativamente común en diferentes fases del desarrollo normativo, sin constituir por ello trastornos clínicos (Kazdin y Buela-Casal, 2006).

1.3.3 Comorbilidad

Otra de las características principales de la conducta antisocial es la comorbilidad. Como vimos anteriormente, los comportamientos antisociales o disruptivos tienden a asociarse entre sí. Personas que manifiestan un tipo específico de conducta antisocial también tienden a presentar otros tipos de éstas, de ahí que la conducta antisocial sea vista como versátil y polifacética (Farrington, 1997). Conductas como agresiones físicas, agresiones verbales, hurtos, vandalismos, mentiras, huidas de casa, agresión a la propiedad... suelen aparecer asociadas en el mismo sujeto (Kazdin y Buela-Casal, 2006).

En esta misma línea, Lee Robins (1979) sugirió que existía una “*personalidad antisocial*” que se iniciaba en la infancia y continuaba en la vida adulta, cuya principal característica era la presencia de manifestaciones distintas de conductas antisociales en el sujeto, resaltando así la alta correlación existente entre las diversas manifestaciones de comportamientos antisociales (ésta es la idea recogida en el diagnóstico de trastorno antisocial de la personalidad del DSM-IV-TR). Robins planteaba además que los niños y jóvenes antisociales son asimismo agitados, impulsivos, con bajos sentimientos de culpabilidad, con bajos rendimientos escolares, absentistas, delincuentes y crueles con las personas y los animales. Al convertirse en adultos seguirán manifestando fracaso para mantener amistades, conductas delictivas, impulsividad y pérdida de la compostura ante pequeñas frustraciones.

Desde una posición similar encontramos otros estudios (Caron y Rutter, 1991; Hinshaw y Anderson, 1996) que, centrados en los trastornos de conducta, muestran que los trastornos internalizantes, los problemas escolares y el Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) son los principales casos de comorbilidad de los altos niveles de conducta antisocial (Hinshaw y Zupan, 1997). Así, parece demostrado que niños con altos índices de conducta antisocial están mucho más predispuestos a sufrir depresión y ansiedad (Vermeiren, 2003), a obtener pobres resultados académicos y a presentar síntomas pertenecientes al TDAH (Althoff, Rettew y Hudziak, 2003; López, Serrano y Delgado, 2004).

Introducción

No obstante, como ya manifestaba Hinshaw (1987), a pesar de la alta comorbilidad entre el trastorno disocial y el trastorno de déficit de atención con hiperactividad, ambos trastornos deben entenderse como dimensiones independientes dentro de los problemas de conductas externalizante.

1.3.4 Continuidad y estabilidad

Finalmente, la continuidad o estabilidad constituye otra de las principales características de los comportamientos antisociales. Los estudios que analizan el desarrollo de estos comportamientos a lo largo de la vida de los sujetos coinciden en señalar que la conducta antisocial se mantiene a través del tiempo y que se va manifestando en diferentes etapas del desarrollo evolutivo. Así, Shaw y Winslow (1997) observaron que las trayectorias evolutivas de conductas antisociales comenzaban en la infancia, continúan más tarde en los años preescolares y escolares, y seguían estando presentes en la adolescencia y adultez. Un dato interesante era la alta correlación (.76) existente entre la agresión manifestada por niños a los 2 años y a los 5 años. En el mismo sentido encontramos los datos de Eron (1997), que mostraban que la agresividad constituía un rasgo de personalidad con una alta continuidad temporal y que solía desembocar en futuras conductas antisociales.

Si bien existe un alto acuerdo respecto a la continuidad y la estabilidad de la conducta antisocial, es preciso señalar tres cuestiones. La primera de ellas, que aunque en la mayoría de los estudios longitudinales se ha mostrado la alta estabilidad de la conducta antisocial también en éstos se ha puesto de manifiesto la posibilidad de cambio. En esta línea Lee Robins (1986) encontró que sólo la mitad de los niños que presentaban altos índices de conducta antisocial se convertían en adultos antisociales, si bien era cierto que todos los adultos antisociales habían manifestado altas conductas antisociales en la infancia.

La segunda cuestión es entender que, cuando se habla de continuidad o estabilidad de conductas antisociales en el tiempo, esta continuidad o estabilidad hace referencia al conjunto de manifestaciones antisociales más que a conductas antisociales específicas. Es decir, el modo de manifestarse la conducta antisocial va a ir cambiando a lo largo de los años aunque su presencia se va a ir manteniendo constante en el tiempo. Así, es frecuente encontrar que niños que a los 2 años muestran temperamento difícil, sobre los 8 presentan conductas de crueldad hacia los animales y otras conductas agresivas, a los 9 años delincuencia menor como hurto en pequeños locales y a los 20 presentan conductas de robo y violencia (Loeber y Farrington, 1997).

Por último, la tercera cuestión a tener presente es que la estabilidad a la cual hacen alusión los estudios mencionados es la *estabilidad relativa* puesto que las manifestaciones de conducta antisocial, como veremos más adelante, tienden a descender de manera normativa a lo largo del desarrollo (Kazdin y Buéla-Casal, 2006). La estabilidad de la conducta antisocial no debe entenderse en términos absolutos sino en relación a la posición que un individuo mantiene respecto a los otros a través del tiempo. La conducta antisocial es considerada estable porque los individuos que muestran los índices más elevados, en un momento temporal determinado, también serán los que muestren los mayores índices de conducta antisocial en momentos posteriores, aunque los índices concretos varíen de un momento a otro (Vuchinich, Bank y Patterson, 1992).

Finalmente, si queremos profundizar más en el concepto de continuidad, es interesante la propuesta de Cairns (1979), que diferencia entre los siguientes conceptos: continuidad intraindividual (correspondería a una estabilidad absoluta), continuidad interindividual (haría referencia a la estabilidad relativa), continuidad organizacional (entendida como el hecho de que un organismo es fundamentalmente el mismo desde su nacimiento hasta su muerte), continuidad de estructura factorial (si la covarianza de las matrices de variables son idénticas a través de los años), continuidad de procesos (si las tasas de cambio o de factores de cambios varían a través del tiempo), y continuidad social o generacional (si el constructo presenta una conceptualización similar a través del tiempo y de distintas sociedades).

Atendiendo a esta propuesta, la conducta antisocial presenta una baja continuidad intraindividual, de estructura factorial y de procesos, así como una alta continuidad interindividual (Dodge et al., 2006).

En suma, tras lo expuesto en este tercer apartado, comprendemos que la conducta antisocial en la adolescencia es una realidad compleja. Comorbilidad y heterogeneidad son aspectos inherentes de la misma. Además, debe aceptarse que los comportamientos antisociales son frecuentes a lo largo del desarrollo evolutivo normal, no representando en todos los casos una desviación. Por último, cabe destacar la alta estabilidad de este tipo de comportamientos a lo largo del ciclo vital.

Una vez establecidas las principales características que muestra la conducta antisocial cabe preguntarse con mayor rigurosidad cuál es la prevalencia de esta realidad durante la adolescencia. De esta cuestión nos ocuparemos en el apartado siguiente.

1.4 PREVALENCIA DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL DURANTE LA ADOLESCENCIA

Establecer la prevalencia de la conducta antisocial durante la adolescencia no es una tarea sencilla. Los datos de prevalencia dependen de los distintos estudios desarrollados y las cifras varían en función de la forma de medida, de las muestras seleccionadas y del concepto de conducta antisocial considerado. En cualquier caso, a pesar de las dificultades existentes, si se atiende a las tasas de prevalencia de los trastornos de conducta, el conjunto de estudios realizados la sitúan entre el 4 y el 18% (Angold y Costello, 2001; Earls, 1994, Kazdin, 1995; Kazdin y Buela-Casal, 2006), siendo más elevadas en chicos que en chicas (Cohen et al., 1993, Mandel, 1997).

En un estudio realizado en nuestro país con adolescentes de 12 a 16 años, se encontraron tasas de prevalencia en trastornos de conducta de severidad moderada y grave, situadas entre el 15% y el 18% (López-Soler et al., 1997). La existencia de tasas superiores en chicos se señala en todos los estudios y en la mayoría de los casos la proporción que se ha encontrado es como mínimo de 4:1 (Earls, 1994).

Según la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) estas tasas de prevalencia parecen haberse ido incrementando sensiblemente en las últimas décadas. Observamos dicha progresión tomando como referencia los datos aportados en los Manuales Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) de esta asociación. Así, en el DSM-II (APA, 1968) la incidencia de personalidad antisocial estaba situada entre un 2% y un 7% en población infanto-juvenil. En el DSM-III (APA, 1980), la prevalencia de los trastornos de conducta se situó entre un 5% y un 15%. Posteriormente, en el DSM-III-R (APA, 1987), se indicaba que un 9% de chicos y un 2% de chicas menores de 18 años presentaban estos problemas de conducta. El DSM IV (APA, 1994) indicó que el porcentaje de casos se establecía entre un 6% y un 16% en chicos y entre un 2 y un 9% en chicas. Y, finalmente, el DSM-IV-TR (APA, 2000) situó la prevalencia de este tipo de trastornos por encima del 10%.

Tomando en conjunto los datos presentados resulta fácil entender que los trastornos de conducta antisocial son un problema que afecta a un importante número de niños y adolescentes, manteniendo una de las mayores tasas de casos remitidos a los centros de salud mental (APA, 1994; Baum, 1993; Kazdin, 1993). Ya Wells y Forehand (1985), informaron de que entre un 33% y un 75% de los casos remitidos a atención clínica eran por conductas antisociales. Posteriormente, Kazdin y Buela-Casal (2006), situaban entre un 30% y un 50% de los menores que estaban en tratamiento por agresividad, problemas de conducta o conducta antisocial.

Si las cifras hablan por sí solas respecto a las tasas de prevalencia de los trastornos de conducta aún son más interesantes aquellas relativas a la presencia de conductas antisociales específicas en la población adolescente normativa. La gran parte de estudios realizados, tanto internacionales como nacionales, indican que las tasas de prevalencia de las conductas antisociales específicas son mucho más elevadas, llegando incluso hasta el 90% (Rutter, Giller y Hagel, 2000) o el 93% en la población infanto-juvenil (Moffit, 1993).

En esta línea, un estudio sobre conducta antisocial y consumo de drogas en adolescentes españoles (Mirón, Serrano, Rodríguez y Mirón, 1997) realizado con jóvenes de 14 a 19 años del conjunto de comunidades autónomas, con excepción del País Vasco y Andalucía, reveló que un 80% de éstos estaban frecuentemente asociados a conductas antisociales, aunque el tanto por ciento disminuía al aumentar la gravedad de las conductas. Los resultados del estudio pusieron de manifiesto que la conducta antisocial realizada con mayor frecuencia era la conducta contra las normas (beber alcohol antes de los 16 años, escaparse de casa, no respetar las señales de tráfico...). Más del 80% de los jóvenes evaluados indicaron haber realizado esas conductas en alguna ocasión y casi el 50% realizarlas con frecuencia. Además, fueron interesantes los datos encontrados respecto a las diferencias de género, pues en todos los casos los chicos informaban de una mayor realización de conductas antisociales que las chicas, siendo especialmente notorias estas diferencias en las conductas que implicaban violencia: vandalismo y agresiones a personas. Las diferencias en los porcentajes de chicos y chicas que realizaban las restantes conductas antisociales también fueron significativas pero menos elevadas: El 86% de los chicos realizaban conductas contra las normas frente al 76,8% de las chicas, el 32,6% de los chicos realizaban conductas de robo frente al 18,8% de las chicas y finalmente 4,5% de los chicos se implicaba en ventas de drogas frente al 2,2% de las chicas.

Otro estudio nacional, realizado por López-López (2001) con adolescentes de la comunidad autónoma de Murcia encontró resultados similares. En este estudio se utilizó el cuestionario A-D de Seisdedos (1988), confirmándose que la prevalencia de las conductas antisociales era muy elevada y superior en chicos. En este estudio los adolescentes que no habían realizado ningún tipo de conducta antisocial fueron el 27,2%, un 72,8% informó haber realizado como mínimo alguna conducta antisocial. Estos porcentajes descendieron al considerar la conducta delictiva, en esta ocasión fue un 56,7% los jóvenes que indicaron no haber cometido ninguna de ellas y un 43,3% los que habían cometido al menos una. Conforme aumentaba la gravedad de las conductas disminuía el número de sujetos que la cometían.

Introducción

Los datos del estudio de Redondo y Sánchez-Meca (2003) también mostraron la alta prevalencia de conductas antisociales específicas. Estos autores utilizaron como prueba diagnóstica una adaptación del *Questionnaire for the International Study on Self-Report Delinquency* encontrando que entre un 81,1% y un 84,6% de los adolescentes reconocía haber realizado conductas prohibidas o delictivas. De nuevo eran los varones los que presentaban mayor prevalencia.

Finalmente, atendiendo a la evidencia empírica disponible sobre adolescentes andaluces destacan los hallazgos del informe “*Jóvenes andaluces de los 90*”, publicado por la Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía en el año 1993. En este informe, entre otras cuestiones, fueron evaluadas las conductas delictivas de chicos y chicas andaluces de 15 a 29 años. Concretamente en el estudio se les solicitó indicar si habían realizado alguna de las siguientes conductas: eludir obligaciones fiscales, robar, consumir drogas, agredir a otras personas, causar daños, conducir sin carnet o comprar objetos robados. Los resultados pusieron de manifiesto que las conductas con mayor prevalencia eran conducir sin carnet (21,0%) consumir drogas (14,4%) y agredir a otras personas (12,9%). La menor prevalencia se situaba en eludir obligaciones fiscales (3,4%). Robar (7,3%), comprar objetos robados (7,6%) y causar daños (9,0%) ocuparon posiciones intermedias. Una vez más, este estudio encontró mayores tasas de prevalencia entre la población masculina que entre la femenina.

En definitiva, a partir de estos datos queda establecida la alta prevalencia de los trastornos de conducta. Superior a ésta, y más importante para nuestro trabajo, se sitúa la prevalencia de conductas antisociales específicas; dicha prevalencia muestra nuevamente como estos comportamientos reflejan una realidad dentro del desarrollo evolutivo normativo, como vimos en el apartado 1.3.2.

Establecida la prevalencia global de las conductas antisociales durante la adolescencia, en el siguiente apartado focalizaremos nuestra atención en cómo estos comportamientos varían en función de la edad, analizando para ello la evidencia empírica disponible sobre el curso evolutivo de la conducta antisocial en la adolescencia.

1.5 CURSO EVOLUTIVO DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL DURANTE LA ADOLESCENCIA

Los estudios que han analizado la evolución de la conducta antisocial durante la adolescencia parecen coincidir en considerar que tras el descenso de conductas antisociales producido a causa de la socialización en los años escolares, éstas vuelven a intensificarse con la llegada de la adolescencia, alcanzando la máxima incidencia sobre los 17 años, para empezar a disminuir a partir de ese momento, de forma que durante la adultez temprana estos comportamientos habrán desaparecido en la mayor parte de los sujetos (Loeber et al., 1998; Oliva, 2001).

A nivel nacional estos datos parecen confirmarse. Así, por ejemplo, en el estudio desarrollado por Mirón et al. (1997) sobre conducta antisocial y consumo de drogas en adolescentes españoles, encontraron que la frecuencia de realización de conductas antisociales se incrementa con la edad desde los 14 a los 17 años, y a partir de este momento algunas de ellas tendían a descender (*conductas contra las normas, vandalismo y agresiones a personas*) y otras a mantenerse estable o incrementar muy ligeramente (*robo y venta de drogas*). Concretamente, encontraron que los adolescentes de 14 y 15 años realizaban significativamente menos conductas contra las normas que todos los demás, los de 16 años más vandalismo que los grupos restantes, más agresiones que los de 17 y 18 años y más robos que el resto de grupos de edad, excepto el de 18 años. Por último, encontraron que la conducta de venta de drogas es también más frecuente a los 16 y los 19 años que en los restantes grupos. En general, parecía ser la edad de 16 años aquella en la que se apreciaban más diferencias significativas con respecto a los restantes grupos.

Aunque muchas investigaciones se han desarrollado para conocer la evolución de la conducta antisocial, la mayoría están centradas en evaluar exclusivamente conductas agresivas o actos delictivos. Dentro de los estudios centrados en las conductas agresivas, resulta interesante el estudio transversal realizado por Fitzpatrick (1997), quien con una muestra de gran tamaño de niños y adolescentes norteamericanos encontró que la prevalencia de la agresión física decrecía de los 8 a los 17 años. Datos similares fueron hallados en el estudio sobre juventud de Pittsburgh (*Pittsburgh Youth Study*) y en la gran encuesta británica de Maughan, Rowe, Messer, Goodman y Meltzer (2004), donde se puso de manifiesto que el único síntoma del trastorno disocial que decrece de los 8 a los 15 años es la agresión física. Por supuesto, aunque los autores manifiestan una bajada significativa en agresión física a lo largo de estos años, parece existir acuerdo dentro de la comunidad científica en que es también durante éstos cuando se incrementan los actos violentos de mayor gravedad, cuando es frecuente que diferentes chicos se unan en grupos

Introducción

para realizar actos antisociales y cuando empieza a aparecer un nuevo tipo de violencia, la violencia dentro de las relaciones de pareja (Dodge et al., 2006).

Los estudios centrados en actos delictivos han puesto de manifiesto que las tasas de conductas delictivas se incrementan hasta alcanzar su pico más alto a la edad de 17 años, para posteriormente disminuir (Farrington, 1992). Las estadísticas estadounidenses muestran cómo en 2006 los arrestos de chicos y chicas menores de 18 años fueron en gran medida por violencia o ataques a la propiedad. En chicos, la mayor tasa de incidencia en estos dos comportamientos se encontró entre los 17-18 años, mientras que en chicas se situó entre 16-17 para ataques a la propiedad y entre 18-21 para violencia (FBI, 2007).

De acuerdo con autoinformes la prevalencia de la delincuencia es más alta que los datos oficiales. En importantes estudios longitudinales realizados en USA (large-scale Denver, Rochester y Pittsburgh study) la prevalencia anual de "*crimen en la calle*" (asalto, robos...) incrementó de menos del 15% a la edad de 11 años hasta casi el 50% a la edad de 17 (Huizinga, Loeber y Thornberry, 1993). De manera similar, en la encuesta de juventud nacional de USA, la prevalencia anual de violencia autoinformada incrementó hasta alcanzar la incidencia del 28% para varones a los 17 años y 12% para mujeres a la edad de 15-17 años (Elliot, 1994). Tasas de prevalencia de conductas delictivas concretas han sido presentadas por Loeber, Farrington, Stouthamer-Loeber y Van Kammen (1998). Por ejemplo, robar en tiendas incrementaba desde el 10% en chicos de 10 años hasta el 19% a la edad de 13 años; llevar un arma incrementaba desde 12% a los 10 años hasta un 23% a los 13.

En suma, tanto las tasas oficiales como en los estudios de encuestas de autoinforme, la curva evolutiva seguida por conductas delictivas normalmente incrementa hasta alcanzar su pico en la adolescencia tardía para después decrecer paulatinamente (Kirk, 2006). Estos datos han sido confirmados en la mayor parte de estudios longitudinales desarrollados en las últimas décadas, como son los estudios llevados a cabo en Nueva Zelanda (Moffitt et al., 1996, 2002), en EEUU (Loeber y Stouthamer-Loeber, 1998; Tolan, Gorman-Smith y Loeber, 2000), en Canadá (Tremblay et al., 1994, 2004) y en Inglaterra (Farrington, 1995; Rutter, 1989). Así, tomando en conjunto los datos presentados parece ponerse de manifiesto que a lo largo de la adolescencia decrecen las conductas antisociales leves relacionadas con la agresividad física pero incrementan aquellas más graves, consideradas incluso delictivas relacionadas con la violencia y la propiedad.

Finalmente, cabe destacar que estudios dedicados a analizar las diferentes trayectorias evolutivas que pueden seguir los sujetos en relación a este tipo de conductas

han puesto de manifiesto que mientras muchos sujetos siguen la curva de delincuencia tradicional, con el pico de delito en la adolescencia tardía, otros siguen trayectorias evolutivas diferentes (Farrington, 2009).

En esta línea destacamos la propuesta de Koops y Orobio (2006) quienes a partir de los resultados de los principales estudios longitudinales, indican que se pueden identificar cuatro grupos de sujetos con trayectorias evolutivas bien diferenciadas. Un primer grupo, frecuentemente denominado como grupo *“de inicio infantil”*, compuesto por un porcentaje de sujetos pequeño (5% aproximadamente), que presenta problemas de conducta antisocial de manera crónica a lo largo de su desarrollo. Los sujetos de este grupo suelen ser irritables y agresivos a lo largo de toda su infancia, suelen ser los que se implican en conductas más graves durante la adolescencia, y suelen seguir manifestando problemas durante su adultez. Un segundo grupo, compuesto más o menos por el 15% de la población, engloba a aquellos sujetos que pese a iniciar su trayectoria evolutiva con altos niveles de conducta antisocial, aunque menores que los del grupo uno, van descendiendo sus niveles a lo largo de la infancia y la adolescencia para finalmente alcanzar la normalidad. Un tercer grupo, llamado frecuentemente *“de inicio en la adolescencia o limitado a la adolescencia”*, compuesto por más o menos el 20% de los sujetos, que sin que fueran irritables ni agresivos en su infancia cometen actos violentos durante la adolescencia, aunque al final de ésta y comienzo de la adultez, la mayoría tiende a desistir en su conducta y volver a tasas de normalidad. Finalmente, un último grupo, compuesto por la mayor parte de la población, que siguiendo la curva normal de delincuencia, con mayores tasas de incidencia en torno a los 17 años, raramente comete actos excesivamente agresivos o violentos a lo largo de su trayectoria evolutiva, pues sólo se implica en conductas antisociales de escasa severidad o importancia.

Como indican Koops y Orobio (2006), recientes estudios realizados con métodos estadísticos para identificar trayectorias encuentran resultados similares. Por ejemplo, las trayectorias encontradas por Nagin y Temblay (2001)- *“los que aumentan”*, *“los que disminuyen”* y *“los que no cambian”*- o las encontradas por Coté, Zoccolollo, Temblay, Nagin y Vitaro (2001), *“bajos”*, *“medios”*, *“medio-altos”* y *“altos”*- vienen a confirmar en gran medida las trayectorias sugeridas por Koops y Orobio (2006).

Sin lugar dudas, e independientemente de las diferentes propuestas realizadas, es importante entender que la identificación de trayectorias evolutivas de la conducta antisocial constituye un punto clave de cara a comprender la manifestación de este tipo de conducta durante la adolescencia. Sólo a partir de esta identificación será posible apreciar que iguales niveles de conducta antisocial en dicho periodo evolutivo pueden tener raíces

Introducción

y causas muy diferentes. Así, sujetos con trayectorias crónicas la realizarán como continuidad de su patrón conductual, mientras que sujetos con trayectorias limitadas a la adolescencia sólo la manifestarán en este periodo evolutivo, posiblemente debido a causas de muy distinta naturaleza y relacionados con los cambios evolutivos propios de esta etapa.

Teniendo presente la gran diversidad encontrada ante las manifestaciones de conducta antisocial durante la adolescencia, y la gran relevancia social de este tipo de conducta tanto para el desarrollo personal de los individuos que la manifiestan como para el bienestar colectivo de la sociedad, es fácil entender la necesidad de contar con buenos modelos teóricos que permitan explicar cómo diferentes factores influyen en la aparición, desarrollo y mantenimiento de este comportamiento. De este modo, en el apartado siguiente nos ocuparemos de presentar los modelos que, desde nuestro punto de vista, tienen una especial relevancia de cara al entendimiento y la comprensión del buen ajuste adolescente y específicamente de la manifestación de conducta antisocial.

1.6 MODELOS TEÓRICOS PARA LA COMPRESIÓN DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL ADOLESCENTE

A lo largo de la historia, han sido numerosos los modelos y teorías que han tratado de explicar el porqué de la aparición y manifestación de conductas antisociales y delictivas así como de la salud mental de los adolescentes. Se han argumentado modelos biológicos, psicológicos y sociales, que partiendo de supuestos teóricos diferentes han tratado de arrojar luz acerca de la manifestación de este tipo de comportamiento y de los indicadores de adecuado desarrollo.

Sin negar la importancia de cada uno de los modelos teóricos desarrollados y valorando cada uno de ellos en su intento de comprensión de la conducta antisocial y el ajuste adolescente, en este trabajo defendemos la relevancia de los modelos integradores y, por ello, tomaremos como marco teórico de referencia tres de ellos: *el modelo bio-ecológico, los modelos de riesgo y protección y el modelo de desarrollo positivo adolescente.*

1.6.1 Modelo bio-ecológico

Para conocer los orígenes del *modelo bio-ecológico* es preciso remontarse a 1951 cuando Barker y Wright, fundadores de lo que después se ha conocido como la escuela de Kansas, publicaran un relato naturalista de 24 horas de la vida cotidiana de un niño, defendiendo que son los ambientes naturales las principales fuentes de influencia de la conducta humana y que, por tanto, es importante estudiar dicha conducta en el ambiente natural y no en ambientes clínicos o de laboratorios como en aquella época venía siendo habitual. Estos planteamientos constituirían los comienzos de una nueva perspectiva que más tarde sería denominada psicología ecológica (Barker y Wright, cit. en Moreno, 1996).

Pero, sin lugar a dudas, actualmente cuando se habla de planteamientos ecológicos en psicología, generalmente se hace referencia a las aportaciones de Bronfenbrenner a finales de los años 70. Este autor extendió la concepción de las influencias ambientales iniciadas desde la escuela de Kansas desarrollando una nueva teoría o modelo del desarrollo humano: el modelo ecológico. En este modelo, Bronfenbrenner (1979) plantea que el ambiente posee un potente poder de influencia sobre el desarrollo humano y manifiesta que puede concebirse como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, donde cada nivel queda contenido en otro más amplio. Concretamente, plantea la existencia de cuatro niveles de análisis que actuaban de manera conjunta y simultánea para configurar el desarrollo global de los individuos: el *microsistema*, el *mesosistema*, el *exosistema* y el *macrosistema*.

Introducción

De acuerdo con Bronfenbrenner (1979), *el microsistema* constituye el nivel más directo de influencia sobre el desarrollo humano. Este nivel quedaría conformado por cada uno de los contextos inmediatos en los que la persona se encuentra y en los que experimenta experiencias significativas reiteradamente. En el caso de chicos y chicas adolescentes serían la familia, la escuela, el grupo de iguales y el barrio los microsistemas más característicos.

El mesosistema, el segundo nivel planteado por Bronfenbrenner, quedaría formado por las interrelaciones que se producen entre dos o más contextos en los que la persona participa activamente, es decir, entre dos o más microsistemas de la persona en cuestión. Respecto a este nivel, Bronfenbrenner mantiene que el desarrollo se vería facilitado cuando existieran conexiones y elementos comunes entre los distintos escenarios y que siempre hay que tener presente la reciprocidad y bidireccionalidad de las relaciones mantenidas. Así, por ejemplo, dicho autor entendía que las experiencias familiares influirían en la escuela, y viceversa, la experiencias escolares influirían en la familia.

El tercer nivel planteado Bronfenbrenner lo constituye *el exosistema*. Este nivel estaría integrado por el conjunto de contextos donde el sujeto no se encuentra directamente inmerso, pero que, sin embargo, afectan a las experiencias que recibe en sus microsistemas. En el caso de chicos y chicas adolescentes algunos de estos contextos podrían ser el contexto laboral de los padres, las asociaciones donde participan, la familia extensa con la que no tienen un contacto tan intenso como para que constituya en sí misma un microsistema, y otros contextos con características similares.

Por último, el nivel más externo del modelo de Bronfenbrenner es *el macrosistema*. Este nivel estaría constituido por el conjunto de características que definen los rasgos básicos del *microsistema*, el *mesosistema* y el *exosistema* en un tiempo y un lugar determinados. El *macrosistema*, de esta forma, haría referencia a contenidos tales como las normas y las leyes imperantes, las costumbres y normas morales, el grado de desarrollo tecnológico y la situación económica... En definitiva, haría referencia a la cultura y a sus variaciones (Palacios, 1990).

Si es cierto que en un primer momento el modelo ecológico estuvo marcado por la imperante relevancia del ambiente, también es cierto que años más tarde, en un intento de recuperar la importancia en el desarrollo de las propias características personales, Belski (1980) adicionó a la estructura planteada por Bronfenbrenner (1979) un contexto individual denominado *ontosistema*, en el cual quedarían recogidas las características del

individuo, sus estados de ánimo y todos aquellos aspectos relacionados con su historia personal (Banda y Frías, 2006).

De este modo, puede observarse que en las últimas versiones del modelo ecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner y Ceci, 1994) se incorporaron estos planteamientos a la teoría original, recibiendo en ocasiones el nuevo modelo la denominación de *modelo bio-ecológico*. En este nuevo modelo, se mantienen los distintos niveles de análisis del contexto de la teoría original, a la vez que se añade un especial énfasis a las características geno y fenotípicas de las personas, precisamente para evitar que el sujeto y su individualidad quedaran olvidados en medio de tanta influencia contextual. Desde este nuevo modelo, el desarrollo es concebido como un proceso que deriva de las características de los sujetos (incluyendo tanto las de corte biológico como las del ámbito más psicosocial) y del ambiente (con los niveles expuestos anteriormente) dentro de una continuidad de cambios que ocurren a través del tiempo. Como indican Frías, López y Díaz (2003) el *modelo bio-ecológico* es referido como un modelo Proceso-Persona-Contexto-Tiempo.

Una de las aportación principales de este nuevo modelo ha sido manifestar que en el estudio del desarrollo de las personas es esencial considerar tanto el análisis del individuo como el análisis de los contextos que influyen directa o indirectamente sobre él y, obviamente, su interacción conjunta (Miranda, 2004). El *modelo bio-ecológico*, de esta manera, se constituye como un marco explicativo amplio, que permite la comprensión de la conducta humana en general, y por inclusión la conducta antisocial. Este modelo, caracterizado por definir los diferentes niveles de análisis que se deben considerar de cara a la comprensión global de la conducta humana, no pone restricciones concretas en cuanto a los procesos específicos por los que dichas influencias tienen lugar y, tal vez por esta misma característica, ha tenido una gran aceptación por parte de los investigadores interesados en explicar el comportamiento humano en general y la conducta antisocial en particular.

Una aproximación a las investigaciones realizadas con propósito de explicar la manifestación de conducta antisocial permite observar que son numerosos los estudios y los autores que toman como referencia el *modelo ecológico* en alguna de sus distintas versiones (Banda y Frías, 2006; Dishion y Patterson, 2006; Eamon, 2001; Eamon y Mulder, 2005; Frías et al., 2003; Grotevant et al., 2006; Miranda, 2004; Tolan, Guerra y Kendall, 1995; Trentacosta, Hyde, Shaw y Cheong, 2009; Stacks, 2005; Stoolmiller, 1994). Estos estudios han venido a confirmar que este modelo constituye una representación adecuada de la generación y mantenimiento de la conducta antisocial y han permitido poner de

Introducción

relieve que tanto los factores personales como aquellos pertenecientes a los diferentes contextos inmediatos de influencia de los sujetos (escuela, familia, iguales, barrio) no son campos de experiencia aislados, sino que se ven afectados mutuamente y deben considerarse de manera conjunta. Generalmente, los estudios han mostrado que los factores individuales son los mejores predictores de la conducta antisocial adolescente, seguidos de los factores familiares como la supervisión y la disciplina (Loeber y Farrington, 1997). La implicación de los factores del grupo de iguales y de la escuela está menos definida ya que, hasta el momento, se han encontrado datos más contradictorios y, particularmente los factores escolares, han sido menos explorados en la investigación. Los estudios que se han centrado en analizar los factores comunitarios han encontrado que éstos con frecuencia influyen en los niveles de conducta antisocial, pero que esta influencia suele seguir un camino indirecto, a través de su impacto en las familias. Aunque se van obteniendo cada vez más datos acerca de los factores implicados en la conducta antisocial adolescente y la interacción mantenida entre éstos, como indican Loeber y Farrington, (1997) son necesarios más estudios que se ocupen de analizar la influencia de estos factores –individuales, familiares, escolares, del grupo de iguales y comunitarios– de manera simultánea y conjunta.

Finalmente, cabe destacar que, tal vez la teoría integradora más importante de cara a la explicación de la conducta antisocial que parte del modelo ecológico sea la teoría desarrollada por Dishion, French y Patterson (1995). Estos autores en 1995 presentaron una adaptación de la teoría de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (1993) al campo de la conducta antisocial, estableciendo la existencia de cuatro subconjuntos interrelacionados que influyen en la generación de este tipo de conducta: *factores intrapersonales, sistema de relaciones, marco donde se desarrolla la conducta y contexto comunitario*.

Según Dishion et al. (1995) los *factores intrapersonales* englobarían aquellas características de los individuos que, solas o en interacción con las circunstancias ambientales, incrementan la propensión hacia la conducta antisocial. Los *sistemas de relaciones* constituirían el siguiente nivel ecológico a considerar en la explicación de este tipo de conducta, y quedarían constituidos por el conjunto de interacciones que tienen lugar entre el individuo y otros agentes de socialización: interacciones con los padres, iguales, profesores, etc. El tercer nivel ecológico quedaría establecido por los *contextos donde tiene lugar la conducta* (barrio, colegio, hogar...) pues éstos tienen un impacto directo o indirecto sobre el desarrollo de la conducta antisocial. Y finalmente, el último nivel ecológico planteado lo formaría el *contexto comunitario*, que incluye los procesos culturales que potencian o reducen la conducta antisocial.

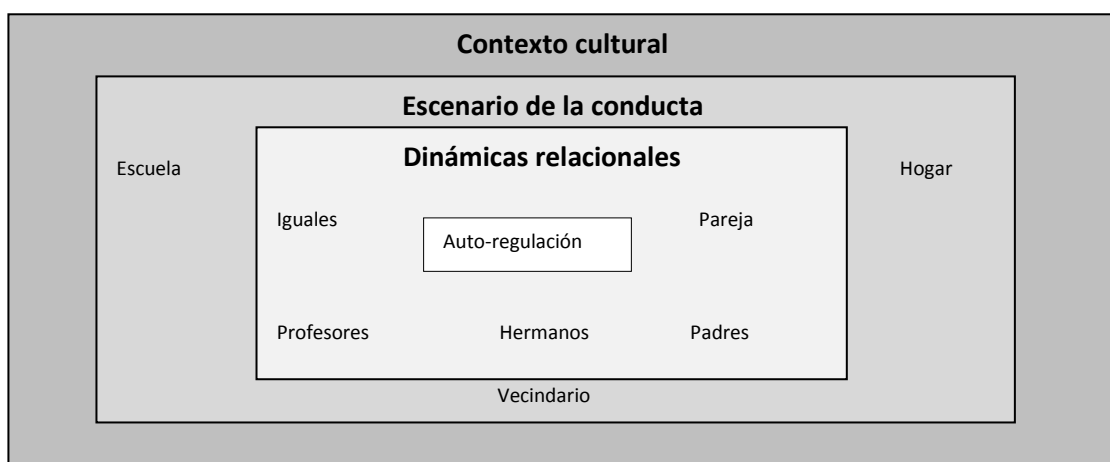
Años más tarde, en 1997, partiendo desde este mismo enfoque Dishion y Patterson, ofrecieron una teoría explicativa de la evolución y gravedad de la conducta antisocial organizada en tres hipótesis:

- 1) La *hipótesis de la interacción social*, que plantea que la conducta antisocial presenta una función dentro del ambiente social inmediato del individuo.
- 2) La *hipótesis de la variación individual*, que establece que la influencia de las características de los niños en el desarrollo de conducta antisocial es mediada por procesos de interacción social.
- 3) La *hipótesis de la sensibilidad contextual*, que expone que los contextos en gran parte definen la forma y la función de la conducta antisocial en las relaciones y potencialmente amplifican características personales que interactúan con los procesos sociales de interacción.

Finalmente, en el año 2006 Dishion y Patterson, incorporando los nuevos avances obtenidos en el campo de la conducta antisocial, volvieron a ofrecer una interpretación ecológica de este tipo de conducta poniendo en esta ocasión un especial énfasis en las habilidades de auto-regulación de los sujetos. El nuevo modelo desarrollado queda constituido por tres dominios fundamentales: 1) *la dinámica en las relaciones* (interacciones con padres, iguales, hermanos...), 2) *el escenario de la conducta* (hogar, escuela, barrio...) y 3) *la auto-regulación* (como un importante factor de resiliencia en el desarrollo de la conducta antisocial). Y, además incluyen el *contexto cultural o comunitario* como una variable que condiciona lo acontecido en esos tres dominios-ver Figura 2-.

Figura 2

La ecología de la conducta antisocial, tomado de Dishion y Patterson (2006)



1.6.2 Modelos de riesgo y protección

Los modelos de riesgo y protección constituyen otro marco teórico fundamental para la comprensión de la conducta antisocial adolescente. Los orígenes de estos modelos deben buscarse a finales de los años 70 y principios de los 80. En estos años, tras el desencanto producido por los *modelos causales* (aquellos que explicaban la aparición de enfermedades y problemas en el desarrollo en base a relaciones causa-efecto de un único factor) tuvieron su aparición los denominados *modelos de riesgo*. Éstos, a diferencia de los anteriores, hacían referencia a la multicausalidad del comportamiento humano y postulaban la existencia de múltiples factores cuya presencia aumentaban la probabilidad de aparición de determinados problemas comportamentales. Estos factores fueron denominados bajo esta propuesta teórica *factores de riesgo* y supusieron el inicio de nuevos enfoques desde los que se mantenía que la complejidad del comportamiento humano requería la consideración de factores múltiples y no la influencia de un único factor, así como la intervención de mecanismos probabilísticos más que de mecanismos causales de causa-efecto (Menéndez, 2003).

El paradigma “*de riesgo*” tuvo una gran aceptación ya que mostraba una gran efectividad en cuanto a ubicar grupos vulnerables, priorizar necesidades de atención, optimizar recursos humanos y económicos y desarrollar nuevas estrategias de prevención. Sin embargo, no pasado mucho tiempo, las investigaciones realizadas bajo este nuevo enfoque empezaron a encontrar que existían personas y comunidades que pese a poseer numerosos *factores de riesgo*, no desarrollaban el problema o lo padecían en menor intensidad que el resto de sujetos que se encontraban en las mismas condiciones. Este nuevo hallazgo empezó a complicar aún más los intentos por comprender, intervenir y prevenir las diversas problemáticas comportamentales de las personas creando la necesidad de desarrollar un nuevo enfoque que permitiera incluir además de los *factores de riesgo* (que obviamente habían demostrado su eficacia a la hora de explicar la aparición de problemas) los *factores protectores*, es decir, aquellos elementos que parecían proteger al sujeto para que el problema no sucediera u ocurriera con menor intensidad. Es a partir de estos momentos, desde los cuales empieza a defenderse un enfoque integral que considera ambas perspectivas, la de riesgo y la de protección, dándole a cada una su valoración objetiva y un rol determinado de cara a comprender, intervenir y/o prevenir las diferentes problemáticas psicosociales (Castaño, Calderon y Parra, 2002).

La cercana aparición de los *modelos de riesgo y protección* (años 70-80), unida a su rápida y gran expansión, parece explicar la presencia de diversas confusiones que se producen cuando se intenta comprender en qué consisten cada uno de los términos que

han ido apareciendo desde estos modelos: factores de riesgo, factores de vulnerabilidad, factores de protección, factores de promoción y resiliencia. Así, es en este momento, cuando cabe detenerse y abordar esta cuestión.

Una aproximación a la literatura desarrollada en torno a los modelos de riesgo y protección nos permite apreciar que el término **factores de riesgo** hace referencia a aquellas circunstancias o variables que incrementan la probabilidad de determinados problemas en el desarrollo. Es importante tener presente que los factores de riesgo son elementos predictores, pero no implican una causación directa y lineal en la aparición de problemas por lo que no llegan a presentar estatus de “causa”. Su magnitud, por ello, es medida como la comparación entre la probabilidad de que un problema ocurra en presencia o en ausencia del factor o bien como la correlación entre el factor de riesgo y el problema entendidos ambos como continuo y no como variables categóricas (Compas y Reeslund, 2009).

Un concepto cercano al de *factores de riesgo* es, sin duda, el de **factores de vulnerabilidad** (Blum, McNeely y Nonnemaker, 2002). Estos últimos hacen referencia a las circunstancias que incrementan la probabilidad de que se dé un problema en presencia de factores de riesgo pero que, en el mismo contexto, no tienen ese efecto amplificador si dichos factores de riesgo no están presentes. Dado que en sí mismos no suponen una amenaza para el desarrollo, su definición es eminentemente funcional. En este sentido, los mecanismos de vulnerabilidad se extienden a múltiples contextos, varían a través de distintos dominios de funcionamiento y a través de los procesos de riesgo (Blum, McNeely y Nonnemaker, 2002). Es importante señalar que aunque es un término ampliamente utilizado en la literatura no todos los autores se han ocupado de diferenciar entre factores de riesgo y de vulnerabilidad, probablemente porque a pesar de que a nivel teórico dicha distinción es fácil de comprender a nivel práctico aumenta la complejidad.

Como hemos visto anteriormente, otro de los conceptos centrales nacidos de la mano de estos modelos son los **factores protectores**. Estos factores, también conocidos como *amortiguadores*, constituyen elementos que, en presencia de factores de riesgo, contribuyen a disminuir la probabilidad de que tenga lugar un problema. Al igual que sucedía con los mecanismos de vulnerabilidad, los factores de protección se definen por criterios funcionales, ya que en ausencia de factores de riesgo no suponen una ventaja para el desarrollo (Compas y Reeslund, 2009).

Recientemente, con objeto de superar las complicaciones causadas en numerosas ocasiones por la naturaleza funcional de los factores de protección, Sameroff (2000)

Introducción

introduce un nuevo término a los modelos de riesgo y protección: el término **factores de promoción o factores promotores**. Este nuevo concepto incorporado por Sameroff (2000) y utilizado más tarde por Gutman, Sameroff y Eccles (2002), hace referencia a las características de los individuos y de su ambiente que están asociadas con un buen ajuste tanto en poblaciones de alto riesgo como en poblaciones de bajo riesgo (Compas y Reeslund, 2009). En este sentido, los factores protectores se diferencian de los elementos promotores o de promoción en que los últimos pueden favorecer resultados positivos tanto en presencia como en ausencia de riesgo, mientras que los elementos protectores adquieren un papel específico en situaciones de dificultad (Gutman, Sameroff y Eccles, 2002). En definitiva, la diferencia más importante entre los factores de *riesgo/promotores* versus *vulnerabilidad/protección* es que los dos primeros (factores de riesgos y factores promotores) pueden ser analizados tanto en muestras de riesgo como en muestras normalizadas, ya que su conceptualización no exige el análisis de efectos de moderación sino la exploración de correlaciones entre dichos factores y la conducta problema. Por el contrario, los dos últimos (factores de vulnerabilidad y factores de protección), sólo se pueden estudiar a partir de muestras de riesgo, ya que conceptualmente estos factores quedan definidos en función a los efectos moderadores que ejercen sobre la presencia de riesgo (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997). Aún valorando la propuesta de Sameroff (2000), consideramos que este nuevo concepto no supera completamente todas las complicaciones terminológicas, pues puede crearse confusión entre este nuevo término y el de **activos** introducido por los modelos de desarrollo positivo que veremos a continuación. Si bien Sameroff (2000) define los factores promotores como características que están asociadas al buen ajuste independientemente del riesgo, no explicita la concepción de **buen ajuste**, pudiendo ser entendida tanto como ausencia de problemas desde el modelo de déficit o como la posesión de competencias positivas desde el modelo del desarrollo positivo. En un intento de clarificar la cuestión, en este trabajo abogamos por entender que los factores promotores asociados a la adquisición de competencias positivas deben denominarse activos, tal y como plantean los modelos de desarrollo positivo y aquellos relacionados con la ausencia o disminución de problemas como **factores de prevención** por su carácter eminentemente preventivo. De esta manera, de ahora en adelante serán éstos y de este modo los términos utilizados.

Finalmente, cabe señalar que otro de los conceptos claves desarrollados desde los modelos de riesgo y protección es el de **resiliencia o resistencia**. Este concepto es utilizado desde estos modelos para hacer referencia a los procesos que conducen a algunos sujetos a mostrar una buena adaptación a pesar de estar expuestos a una adversidad severa (Luthar, Cicchetti y Becker, 2000), con resultados tan buenos o, incluso, mejores de los que se obtendrían en ausencia de riesgo (Cowan et al., 1996). La resistencia

ha sido considerada desde dos perspectivas distintas. Por un lado, como un elemento diferente de los factores protectores, es decir, un rasgo estable de la personalidad o una habilidad, capacidad o característica individual que funciona como un aislante interno ante circunstancias de elevado riesgo. Por otro y, con mayor aceptación entre los investigadores de este campo, como un rasgo individual que es el resultado de un proceso dinámico y contextual en el que la acción conjunta de factores protectores y de riesgo va contribuyendo a generar sujetos particularmente adaptativos y resistentes (Jiménez, 2009).

La complejidad de la comprensión de la noción de resistencia, las múltiples aproximaciones empíricas realizadas a este constructo y en consecuencia la inestabilidad en sus resultados ha llevado a que, a pesar de ser un concepto relativamente joven, la noción de resistencia haya experimentado una gran evolución desde que se iniciaron las primeras aproximaciones a la misma. Así, se ha pasado de una preocupación por identificar cuáles son los factores protectores responsables de la resistencia a la comprensión de los procesos que operan en el interior de estos factores. Además, se ha evolucionado desde una comprensión de la resistencia como algo absoluto y global a otra como algo relativo, multidimensional y específico. De este modo, se ha derrocado la visión de la existencia de niños invulnerables o *súper-niños*, comprendiendo en la actualidad que la adaptación positiva implica una progresión evolutiva en la que van surgiendo nuevas vulnerabilidades y apoyos conforme cambian las circunstancias vitales. Finalmente, se ha llamado la atención sobre la existencia de individuos resistentes *en apariencia*, que pertenecen a grupos de alto riesgo y están bien adaptados porque en el fondo no conviven con los factores de riesgo que ese grupo comparte (Menéndez, 2003).

La comprensión de los elementos centrales de los modelos de riesgo y protección constituye, sin lugar a duda, un paso esencial para el entendimiento de los procesos de ajuste y desajuste a lo largo del desarrollo. Durante los últimos 30 años se han efectuado numerosos estudios destinados a identificar factores de riesgo, protección, promoción y vulnerabilidad de una amplia gama de problemas comportamentales. No obstante, aunque en menor medida, también han tenido lugar aquellos estudios destinados a comprender cuáles son los mecanismos o procesos que relacionan estos elementos con el ajuste o desajuste de los individuos. Así, encontramos autores que centrándose en los **aspectos cuantitativos del proceso**, han defendido que el poder de los factores de riesgo para amenazar el ajuste y el desarrollo de los sujetos reside en su acumulación, es decir, a mayor número de factores de riesgo más probabilidad de que el desarrollo se vea amenazado (Sameroff y Fiese, 2000). Y otros autores que han puesto de manifiesto la importancia de atender a los **aspectos cualitativos del proceso**, manteniendo que no sólo

Introducción

se debe atender al número de factores de riesgo sino también a su interacción con los factores de protección y vulnerabilidad, ya que lo importante no es sólo la cantidad de factores sino también la cualidad de éstos (Cowan et al., 1996).

Independientemente de una aproximación cuantitativa o cualitativa a los procesos de los modelos de riesgo y protección, lo cierto es que estos modelos han tenido gran aceptación en el campo de estudio de la conducta antisocial y constituyen, a día de hoy, una herramienta conceptual de gran utilidad para su entendimiento. Son numerosos los estudios científicos (Atzaba, Pike y Deater, 2004; Dekovic et al., 2003; Dodge et al., 2006; Kazdin y Buela-Casal, 2006; Muñoz, 2004; Perkins y Borden, 2003; Rutter et al., 2000; Torrente y Rodríguez, 2004) que han versado sobre la identificación de factores de riesgo que aumentan la probabilidad de ocurrencia de comportamientos antisociales durante la infancia y la adolescencia. Tal vez, como señalan Atzaba et al. (2004), la importancia de tal identificación quedó especialmente justificada desde que hace años se demostrara que los problemas externalizantes tendían a ser estables en el tiempo por lo que una intervención temprana a partir de sus factores de riesgo era totalmente necesaria.

1.6.3 Modelo de desarrollo positivo adolescente

Complementario a los modelos expuestos en las páginas precedentes encontramos al modelo del desarrollo positivo adolescente (Positive Youth Development). Esta nueva perspectiva teórica surgió como una reacción al modelo del déficit predominante en los campos de la psicología, la sociología, la educación y la salud pública a lo largo del siglo pasado (Benson, Scales, Hamilton y Sesman, 2006; Damon, 2004; Lerner, Phelps, Forman y Bowers, 2009). Esta perspectiva clásica enfatizaba los problemas que jóvenes y adolescentes mostraban durante la segunda década de la vida, ya que partía de una visión muy negativa de la adolescencia en la que se destacaban las dificultades sobre las fortalezas. Así, el vocabulario utilizado para definir la salud y el desarrollo adolescente está plagado de términos que indican la no existencia de trastornos o conductas de riesgo. De acuerdo con este enfoque, un chico o una chica saludable sería aquél que no consume drogas o alcohol, y no se implica en actividades antisociales o en prácticas sexuales sin protección. Se trata de un vocabulario que es fiel reflejo de este modelo o paradigma centrado en el déficit, los riesgos, la patología y sus síntomas, y con escasísimas referencias a competencias, optimismo, expectativas de futuro o relaciones significativas.

Sin embargo, de acuerdo con el nuevo modelo de desarrollo positivo, prevención no es sinónimo de promoción, y una adolescencia saludable y una adecuada transición a la adultez requieren de algo más que la evitación de algunos comportamientos como la

violencia, el consumo de drogas o las prácticas sexuales de riesgo, y precisan de la consecución por parte del chico o la chica de una serie de logros evolutivos. Así, el modelo adopta una perspectiva centrada en el bienestar, pone un énfasis especial en la existencia de condiciones saludables y expande el concepto de salud para incluir las habilidades, conductas y competencias necesarias para tener éxito en la vida social, académica y profesional (Benson, Mannes, Pittman y Ferber, 2004).

Este enfoque emplea un nuevo vocabulario, con conceptos como desarrollo adolescente positivo, bienestar psicológico, participación cívica, florecimiento, o iniciativa personal para referirse a los chicos y chicas adolescentes que superan de forma exitosa esta etapa evolutiva (Theokas et al., 2005). Estos conceptos comparten la idea de que todo adolescente tiene el potencial para un desarrollo exitoso y saludable. El modelo se sitúa en la línea de los modelos sistémicos evolutivos actuales que asumen el principio de que las relaciones entre el individuo y su contexto constituyen la base de la conducta y el desarrollo personal: el desarrollo humano no está predeterminado, y es probabilística y relativamente plástico pues siempre hay posibilidad de cambio (Lerner, 2002). Desde este enfoque del desarrollo, tanto la conducta individual como la social no pueden reducirse a influencias genéticas y se enfatiza que la potencialidad para el cambio en la conducta es una consecuencia de las interacciones entre la persona en desarrollo, con sus características biológicas y psicológicas, y su familia, su comunidad y la cultura en que está inmersa. Por lo tanto, de este modelo surge un claro optimismo acerca de la posibilidad de intervenir, no sólo de cara a la prevención de conductas problemáticas, sino también para la promoción de conductas positivas (Lerner, Fisher y Weinberg, 2000).

Si el modelo del déficit está centrado en identificar los problemas y desajustes, el modelo del desarrollo positivo adolescente, además de definir las competencias que configuran un desarrollo saludable, lleva asociado el concepto de *recursos o activos para el desarrollo (developmental assets)*. Este concepto fue propuesto por el Search Institute (Scales y Leffert, 1999), y se refiere a los factores personales, familiares, escolares o comunitarios que proporcionan el apoyo y las experiencias necesarios para la promoción del desarrollo positivo durante la adolescencia.

Como ya hemos tenido ocasión de comentar, en los modelos centrados en el déficit se habla de factores de riesgo, que son aquellas circunstancias que hacen más probable la aparición de un trastorno o enfermedad, por lo que su ausencia contribuye a mejorar la salud. Sin embargo, la ausencia de un factor de riesgo no tiene porque llevar a la promoción de la competencia del sujeto. Mayor es la similitud del concepto de activo para el desarrollo con los factores promotores, pues atendiendo a su conceptualización los

Introducción

Conducta antisocial en la adolescencia

activos pueden ser considerados como un tipo específico de estos como hemos manifestado páginas atrás.

Aunque el modelo del desarrollo positivo podría considerarse como opuesto al modelo del déficit, en realidad se trata de modelos complementarios, ya que reducir y prevenir los déficits y problemas de conducta y promover el desarrollo y la competencia son caminos paralelos. La promoción de los recursos y oportunidades para el desarrollo no sólo promueve la competencia sino que, como consecuencia de ello, hace más resistente a los sujetos frente a los factores de riesgo y reduce conductas problemáticas, tales como el consumo de drogas, las conductas sexuales de riesgo, la conducta antisocial o los trastornos depresivos (Benson et al., 2004), de ahí su importancia para entender y explicar la conducta que nos ocupa.

Partiendo del conjunto de planteamientos teóricos apuntados en este apartado, vamos a presentar a continuación la evidencia empírica disponible acerca de los factores implicados en el desarrollo de la conducta antisocial, prestando especial atención a aquellos factores de riesgo y prevención de la conducta antisocial.

1.7 FACTORES IMPLICADOS EN EL DESARROLLO DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL ADOLESCENTE

En nuestro acercamiento teórico a la conducta antisocial adolescente hemos tenido la oportunidad de apreciar que este tipo de conducta, como parte integrante del comportamiento humano, no puede ser explicada a causa de un único factor, ni en base a influencias unidireccionales. Por el contrario, como han puesto de manifiesto los estudios desarrollados hasta la fecha, esta conducta debe entenderse multi-determinada por factores biológicos, psicológicos y sociales que, interactuando entre sí, aumentan o disminuyen el riesgo de su aparición (Perkins y Borden, 2003). A día de hoy, existe consenso en entender que ningún factor por sí sólo puede explicar la aparición de conductas antisociales adolescentes, sino que es la combinación de factores lo que permite explicar y predecir de manera fiable el comportamiento antisocial manifestado por chicos y chicas durante la adolescencia.

En este trabajo, debido a nuestro interés por una población adolescente normativa, nos centraremos en presentar los factores de riesgo y prevención de la conducta antisocial. No obstante, no se debe olvidar en ningún momento que en el desarrollo de esta conducta intervienen de manera simultánea factores de riesgo, protección, vulnerabilidad y promoción.

Finalmente, cabe destacar que en virtud al modelo *bio-ecológico* defendido, nuestra revisión va a focalizarse en dos grandes dominios: 1) los *factores pertenecientes al sujeto*, donde serán analizados tanto los factores biológicos como psicológicos y 2) los *factores provenientes del ambiente*, donde presentaremos los factores relativos a los contextos inmediatos de desarrollo de chicos y chicas adolescentes (la familia, el grupo de iguales, la escuela y la comunidad).

1.7.1 Factores pertenecientes al sujeto

- **Los factores biológicos**

El interés por conocer las bases biológicas de la conducta antisocial viene ya de tiempos lejanos. En el siglo XVIII Franz Gall investigó las protuberancias y otras irregularidades que presentaban los cráneos de los reclusos en busca de una posible explicación biológica de su conducta. Años más tarde, a mediados del siglo XIX, el médico italiano Lombroso postuló la teoría del “atavismo moral”, según la cual el criminal era un individuo que biológicamente había regresado a estadios inferiores de la especie humana tanto en su

Introducción

aparición física como en su moralidad. Dicho autor destacaba que los criminales presentaban una ausencia de reacción vascular y menor sensibilidad ante el dolor (Rutter et al., 2000).

Pero más allá de referentes históricos y centrándonos en la situación actual se puede afirmar que, a día de hoy, son numerosas las líneas de investigación que tratan de identificar cuáles son las bases orgánicas de los comportamientos antisociales.

Tal vez, una de las líneas más destacadas en este ámbito es la destinada a identificar los factores genéticos de dichos comportamientos. La asociación intergeneracional encontrada para los problemas de delincuencia y los trastornos de conducta ha llevado a los investigadores a considerar que la conducta antisocial debe presentar una base genética. En esta línea puede observarse que han sido numerosos los estudios que se han centrado en identificar el sustrato genético de los comportamientos antisociales, encontrando hace ya años una anomalía cromosómica, XXY, que se mostraba en mayor proporción entre la población delictiva (Jacobs, Brunton, Melville, Brittain y McClermont, 1965). A pesar de que en los primeros momentos se consideró que esta anomalía era la clave definitiva para la explicación de la conducta antisocial, en la actualidad, ha quedado demostrado que la influencia genética no puede ser considerada como causa única y directa sino que, junto a otros factores, es un rasgo más que incrementa la probabilidad de conductas antisociales (Rutter et al., 2000). Estos datos han venido a confirmarse por aquellos estudios genéticos que han analizado la heredabilidad de este tipo de conducta. Estos estudios, frecuentemente estudios con gemelos y sujetos adoptados, han puesto de manifiesto que entre el 40%-50% de la variación observada en esta conducta está sujeta a influencia genética (Miles y Carey, 1997; Rhee y Waldman, 2002), quedando el resto bajo influencia ambiental.

Pero, con independencia de los porcentajes específicos de heredabilidad mostrados por los distintos estudios, lo cierto es que los factores genéticos juegan un importante papel en este tipo de comportamientos y, en la actualidad, son numerosas las investigaciones desarrolladas con objeto de identificar las bases genéticas de las conductas antisociales (Burunat, 2004; Matt, William y Iacono, 2009; Van Hulle et al., 2009).

A día de hoy, existe gran acuerdo entre los investigadores en considerar que son muchos y no un único gen los que se encuentran asociados a estas conductas. Y, más importante aún, existe un alto acuerdo en entender que los mecanismos de influencia de estos genes son variados. En este sentido, distintas investigaciones han encontrado que

muchas de las influencias genéticas operan a través de determinadas características psicofisiológicas o endofenotípicas (Gottesman y Gould, 2003). Algunas de las características detectadas han sido bajas tasas cardíacas, reducida conductancia de la piel, elevados niveles de testosterona y cortisol ante situaciones de provocación, modelos disfuncionales de activación cerebral en el área prefrontal y en el corte temporal derecho y altos niveles de serotonina en sangre (Raine, 2002).

Si la investigación genética ha adquirido un papel destacado en relación a los comportamientos antisociales, parece no quedarse atrás una segunda línea de investigación dedicada a analizar el papel que tienen diferentes mediadores biológicos en la aparición y desarrollo de estos comportamientos. Así, nos encontramos estudios que se centran en determinar los *aspectos neuroquímicos* implicados en la conducta antisocial y otros encaminados a comprender y explicar su *neurofisiología*.

Los estudios centrados en los aspectos neuroquímicos han permitido vislumbrar numerosos factores asociados a la manifestación de conducta antisocial. De este modo, cabe destacar aquellas investigaciones que han encontrado de manera sistemática relación entre un incremento en los *niveles plasmáticos de testosterona* y el aumento de la probabilidad de ejercer comportamiento antisocial en varones (Robinow y Schmidt, 1996; Susman y Ponirakis, 1997). Igualmente, son consistentes los estudios que vienen a mostrar que la manifestación de conductas antisociales aparece asociada a la disminución de *serotonina* y *noradrenalina* y al aumento de *dopamina*. Estas anomalías parecen estar asociadas a diferentes características de la conducta antisocial como son las dificultades para inhibir conducta impulsiva, los problemas para evitar castigos, la indiferencia ante la gratificación social y la necesidad constante de búsqueda de sensaciones (Bonilla y Fernández, 2006) También han sido frecuentes e interesantes los estudios que han encontrado que las conductas antisociales se relacionan con la exposición durante el embarazo a diversas toxinas y nutrientes. Entre estos estudios podemos destacar los que han analizado la exposición a *alcohol* (Steinhausen, 1995), a *niveles de plomo* (Fergusson, Horwood y Lynskey, 1997; Needleman, Ries, Tobin, Biesecker y Greenhouse, 1996) o a *nicotina* (Wakschlag, Lashey, Loeber, Green, Gordon y Leventhal, 1997; Weissman, Warner, Wickramaratne y Kandel, 1999).

Por otra parte, en relación al estudio de la neurofisiología de la conducta antisocial debe decirse que en los últimos años se han producido avances espectaculares. Estos avances han sido debidos en gran parte al desarrollo de nuevas técnicas de neuroimagen, a los resultados de estudios postmortem y a la investigación con animales. Los principales hallazgos en este campo han permitido poner en evidencia que las reacciones emocionales

Introducción

y las funciones cognoscitivas y comportamentales inherentes a las conductas antisociales, están mediadas mayoritariamente por la corteza prefrontal, estructuras del sistema límbico, como el hipocampo y la amígdala, y por las conexiones que se establecen entre estas estructuras (Bonilla y Fernández, 2006; Oliva y Antolín, 2010). Sin duda, los avances en este campo y los producidos en el estudio del desarrollo cerebral están permitiendo comprender con mayor profundidad las bases biológicas que se encuentran en el aumento producido en comportamientos antisociales durante la adolescencia. Puede encontrarse una revisión de esta temática en Oliva y Antolín (2010).

Finalmente, cabe destacar que una tercera línea de investigación desarrollada en este área es aquella que trata de demostrar el posible papel de las *complicaciones obstétricas/perinatales* en el desarrollo de la delincuencia. No obstante, los datos encontrados en esta línea son contradictorios y, como indican Rutter et al. (2000), no permiten sacar ninguna conclusión firme sobre el supuesto papel causal de las lesiones cerebrales derivadas de complicaciones obstétricas en el desarrollo de conductas antisociales.

Por último, creemos necesario hacer referencia a aquellos estudios destinados a explorar el papel que tiene la variable *sexo* o *género* en la manifestación de conductas antisociales. A pesar de que no se puede negar que esta variable está altamente teñida por componentes culturales, presenta una importante base orgánica por lo que hemos considerado adecuado incluirlo bajo este apartado.

Una aproximación a los diferentes estudios nacionales e internacionales que analizan la conducta antisocial en adolescentes nos permite afirmar que casi la totalidad de estudios desarrollados encuentran que las conductas antisociales son más frecuentes en chicos que en chicas. Así, parece existir un alto acuerdo entre la comunidad científica en considerar que el pertenecer al género masculino constituye un factor de riesgo de la conducta antisocial (López-López y López-Soler, 2008; Muñoz, 2004; Pelegrín y Garcés de los Fayos, 2009; Storvoll y Wichstrom, 2003).

De manera específica, las diferencias de género en agresión parecen apuntar en la misma dirección y son frecuentes los estudios (Achenbach y Edelbrock, 1986; Garaigordobil y García de Galdeano, 2006; Moffitt, Caspi, Rutter y Silva, 2003; Pelegrín, 2004) que señalan que estas conductas son más comunes entre los chicos que entre las chicas, algo que coincide con la visión popular de los chicos como más conflictivos y difíciles. No obstante, existen trabajos que señalan que estas diferencias se minimizan cuando se tiene en cuenta el tipo de agresividad analizada. Mientras que entre los varones

es más frecuente la agresividad física y verbal directa, el tipo más indirecto y relacional, que incluye conductas como la exclusión, lanzar rumores o aislamiento social, es más típico de las chicas (Bjorkvist et al., 1992; Crick y Grotpeter, 1995). Por consiguiente, podría decirse que las chicas no son menos agresivas que los chicos. Más bien, emplean un tipo de agresividad distinta, más sutil y encubierta, que pasa más desapercibida para los investigadores.

Un estudio desarrollado en nuestro país por Mirón et al. (1997) sobre conducta antisocial y consumo de sustancias en adolescentes reveló que existían diferencias de género significativas para todas las variables contempladas: conductas contra las normas, agresión, vandalismo, robo y tráfico de drogas. En todos los casos los chicos informaron de una mayor realización de conductas antisociales que las chicas, aunque las diferencias eran especialmente notorias en las conductas que implicaban violencia como agresión y vandalismo. Las diferencias presentes ante conductas contra las normas fueron mucho menores.

Años más tarde, Rutter et al. (2000), en una interesante revisión acerca de las diferencias de género presentes en la manifestación de conducta antisociales, en especial aquellas penadas por la ley, concluyeron que los chicos cometían una mayor proporción de actos delictivos que las chicas, aunque los datos encontrados parecían revelar que las diferencias de género estaban disminuyendo.

En trabajos recientes Scandroglio et al. (2002) subrayan que los primeros estudios sobre la participación femenina en bandas callejeras juveniles informaban de que esta participación era escasa, y que las mujeres manifestaban menos conductas delictivas que los grupos compuestos por varones. No obstante, estudios más recientes proporcionan una imagen algo distinta, sugiriendo un mayor nivel de participación de las chicas y también un incremento de sus conductas violentas. A pesar de ello, parece que pese a los cambios evidenciados en las últimas décadas sigue existiendo un predominio de conductas antisociales por parte de varones (Scandroglio et al., 2002).

En definitiva, los estudios realizados parecen coincidir en señalar que las conductas antisociales suelen ser más frecuentes en chicos que en chicas aunque en los últimos tiempos parece estar produciéndose un acercamiento entre ambos grupos.

- **Factores psicológicos**

Si los estudios dirigidos a identificar los factores biológicos implicados en los comportamientos antisociales han sido numerosos, no lo han sido menos los destinados a analizar los factores psicológicos. Durante las últimas décadas, y en gran medida impulsados por la aparición de los modelos de riesgo y protección, han sido frecuentes los trabajos que han mostrado como factores asociados a la conducta antisocial a diferentes variables individuales del ámbito de la personalidad, las cogniciones, las actitudes y las capacidades socio-emocionales.

Una primera y destacada línea de investigación en este campo ha sido aquella destinada a analizar la relación existente entre **rasgos de personalidad** y comportamientos antisociales. Tanto en nuestro país como en el ámbito internacional muchos investigadores se han interesado por esta temática y han estudiado, entre otros aspectos, el papel ejercido por el *temperamento*, la *extroversión*, el *neuroticismo*, el *psicoticismo* o la *búsqueda de sensaciones*. Hoy se conoce, por ejemplo, que existe una asociación significativa entre el *temperamento difícil* y la aparición de conductas antisociales (Muñoz, 2004; Rutter et al., 2000). Así, parece haber quedado demostrado que aquellos niños que en sus primeros momentos de vida muestran características temperamentales difíciles se encontrarán en mayor riesgo para el desarrollo de problemas externalizantes que aquellos otros que no presentan este tipo de características (Caspi, 2000). Michael Pluess y Jay Belsky (2010) han revelado datos muy interesantes en relación al papel ejercido por el temperamento en el desarrollo individual. Estos autores, tras realizar un estudio longitudinal en el que fue seguida una muestra de 1364 niños y niñas durante la primera década de sus vidas hallaron que el temperamento infantil ejerce un importante efecto de moderación en las relaciones entre la calidad de la crianza parental, o el cuidado alternativo, y el desarrollo cognitivo y social de los menores. Es decir, no todos los niños son afectados de la misma manera por la calidad ambiental, ya que son aquellos de temperamento difícil quienes más se ven beneficiados o perjudicados por una crianza de buena o mala calidad. Atendiendo a estos datos, Pluess y Belsky (2010) manifiestan que cuando los investigadores tratan de encontrar los efectos principales de la influencia ambiental sin tener en cuenta estos posibles efectos de moderación con demasiada frecuencia obtienen resultados decepcionantes. Igualmente, los autores sugieren que el temperamento difícil puede ser un indicador de una mayor sensibilidad del sistema nervioso a los estímulos ambientales, de forma que estas experiencias, tanto si son favorables como si no lo son, afectarán de manera más significativa a estos niños “difíciles” que a quienes tienen sistemas nerviosos menos sensibles.

Si bien es cierto que el temperamento ha presentado un papel destacado en el estudio de los rasgos de personalidad asociados a la conducta antisocial, tal vez las características más analizadas en este campo de investigación han sido las postuladas por la Teoría de Eysenck (1964, 1987): *psicoticismo*, *neuroticismo* y *extroversión*. López-López y López-Soler (2008) en una interesante revisión sobre la temática llegan a tres conclusiones principales. La primera de ellas es que prácticamente la totalidad de estudios realizados encuentran una relación significativa entre altos niveles de conducta antisocial y altas puntuaciones en psicoticismo, entendido éste como rasgo de personalidad caracterizado por agresividad, frialdad, egocentrismo, baja sociabilidad, baja empatía, creatividad e inmovilidad. La segunda conclusión es que existen resultados contradictorios respecto a la dimensión neuroticismo. En este sentido, López-López y López-Soler (2008) indican que existen muchas investigaciones que hallan relación entre este rasgo de personalidad y altos niveles de conducta antisocial (Ma, Shek, Cheung y Lee, 1996) pero también muchos otros que no encuentran esta relación (Furnham y Thompson, 1991; López-Soler y López-López, 2003; Pérez, 1986). Según los autores, son necesarios nuevos estudios que ayuden a clarificar el papel desempeñado por esta variable en la aparición y desarrollo de comportamiento antisocial. Finalmente, en tercer lugar, López-López y López-Soler (2008) concluyen que también respecto a la extroversión son encontrados datos contradictorios, aunque en esta ocasión exponen que éstos pueden ser explicados en función a lo manifestado por Eysenck (1983); este autor pone de manifiesto que la extroversión está definida por dos dimensiones- impulsividad y sociabilidad- que deben ser analizadas independientemente ya que fundamentalmente es la primera la que se encuentra asociada a la conducta antisocial.

Es interesante señalar que, apoyando lo manifestado por Eysenck, muchos trabajos han encontrado una poderosa asociación entre altos niveles de impulsividad y manifestación de comportamientos antisociales (Carrillo, Romero, Otero y Luengo, 1994; Díaz y Baguena, 1989, Herrero, Ordóñez, Salas y Colom, 2002; White et al., 1994). En la actualidad se acepta que este rasgo de personalidad constituye un importante factor de riesgo de la conducta antisocial. Aunque la confusión conceptual es una de las características más dominantes del constructo *impulsividad*, es frecuente entenderlo como un fracaso para la planificación y la inhibición de respuestas inadecuadas, considerándose un estilo rápido y poco meditado a la hora de tomar decisiones (Luengo et al., 1999). La impulsividad como rasgo de personalidad es considerado como un factor temperamental de fuerte sustrato biológico (López-López y López-Soler, 2008), muy relacionado con la carencia de autocontrol.

Introducción

Asociadas al constructo anterior, y también con gran sustrato biológico, encontramos otras de las variables que se han mostrado relacionadas con las conductas antisociales: el *retardo en la gratificación* y la *necesidad de búsqueda de sensaciones*. Como han puesto de manifiesto diferentes estudios estas variables constituyen, al igual que la impulsividad, importantes factores de riesgo para el desarrollo de conductas antisociales (Horvath y Zuckerman, 1993; Levenson et al., 1995; Luengo et al., 1999; Simó y Pérez, 1991; White, Jonson y Garrison, 1985). En un trabajo realizado en nuestro país, Romero (1996) corroboró la importancia del constructo necesidad de búsqueda de sensaciones para la predicción de comportamientos antisociales tanto en adolescentes normativos como para aquellos institucionalizados por actos delictivos. Altos niveles de esta variable se relacionaban con incrementos en los niveles de conducta antisocial autoinformada. De hecho, debido a esta alta correlación, no en pocas ocasiones, las conductas antisociales han sido entendidas como un subconjunto de las conductas de búsqueda de sensaciones.

Al margen de los rasgos de personalidad, que sin duda han ocupado un lugar prioritario en la explicación del comportamiento antisocial, cabe destacar que otras variables psicológicas que han despertado gran interés entre los investigadores son aquellas relacionadas con los *aspectos cognitivos*. En este ámbito, han sido muchos los trabajos que han señalado que *las deficiencias académicas y los bajos niveles de funcionamiento intelectual* aparecen asociados al desarrollo de comportamientos antisociales y muestran a éstos como buenos predictores de los niveles de conducta antisocial (Hawkins et al., 2000; Herrenkohl et al., 2001; Mayor y Urra, 1991; Wadsworth, 1979; West, 1982). Numerosos estudios, entre ellos el realizado por Ma et al. en 1996, han encontrado que el rendimiento académico y la motivación escolar mantienen una relación negativa con los niveles de comportamiento antisocial de los sujetos. No obstante, aunque las disfunciones académicas constituyen un factor de riesgo para las altas tasas de conductas antisociales, no debe olvidarse que la relación no es meramente unidireccional. La conducta antisocial también puede ser utilizada para predecir el posterior fracaso escolar y el nivel de rendimiento académico (Bachman, Johnston y O'Malley, 1978).

Independientemente del sentido de las relaciones, lo cierto es que la evidencia empírica indica que son diversos los factores cognitivos implicados en el desarrollo de este comportamiento. Así, por ejemplo, se encuentran trabajos que presentan como factores de riesgo de la conducta antisocial a *las distorsiones o déficits en los procesamientos de información social* (Lochman y Dodge, 1994; Lösel, Bliesener y Bender, 2007), a *las deficiencias en las atribuciones causales* (Díaz y Baguena, 1989), a *las dificultades en la solución de problemas* y a *los errores en la evaluación de conductas*. En la actualidad, cada vez parece quedar más establecido que los estilos y tendencias

perceptivas y atribucionales de chicos y chicas adolescentes tienen una importante implicación en el mantenimiento del patrón de comportamiento antisocial. Ya hace años, Dodge (1980) mostró cómo los adolescentes que manifestaban conductas agresivas tenían más probabilidad de percibir señales ambiguas como indicadores de intenciones negativas y sugirió varias formas en las que sus sesgos perceptivos se incrementarían y exacerbarían con el tiempo. Además, años más tarde, este mismo autor encontró que los chicos y chicas agresivos tenían el doble de probabilidad que los no agresivos de atribuir tanto intenciones hostiles a determinadas situaciones hipotéticas como de sugerir que la respuesta apropiada a estas situaciones tendría que ser vengándose agresivamente.

Junto a las variables de índole cognitiva, otra serie de características psicológicas que se han mostrado implicadas en el desarrollo de comportamientos antisociales son aquellas relacionadas con el **área socio-emocional** de los sujetos. En esta línea, cabe destacar las investigaciones que han mostrado que la capacidad empática constituye un factor de gran relevancia en el análisis y explicación del desarrollo de comportamientos antisociales. Según la teoría de Hoffman (1982, 1984, 1991) un sujeto posee empatía cuando, por un lado, es capaz de sentir sufrimiento al observar a otra persona en dificultades y, por otro, es capaz de sentir alegría cuando otras personas la experimentan. Aunque no existe una única definición de este constructo, en la actualidad suele aceptarse que en la respuesta empática intervienen tanto componentes cognitivos como afectivos. De este modo, es común la distinción entre empatía cognitiva (comprensión y apreciación de los sentimientos de otros) y empatía emocional (experimentación de los sentimientos de otros).

A día de hoy, existe un amplio consenso en considerar que la falta de capacidad empática juega un papel relevante en el desarrollo de comportamientos antisociales, pues la mayoría de los estudios realizados, tanto a nivel nacional como internacional, encuentran asociación entre déficit en empatía y mayores niveles de conductas antisociales (Anderson y Bushman, 2002; Calvo, González y Martorell, 2001; Etxebarria y Apodaca, 2008; Mirón, Otero y Luengo, 1989; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009). No obstante, conviene resaltar que los datos empíricos encontrados en relación a sus dos componentes no parecen conducir a una conclusión clara. Mientras en algunos estudios se encuentra que el papel de la empatía emocional es superior al de la empatía cognitiva (Jolliffe y Farrington, 2006, 2007; Mirón et al., 1989; Romero, 1996), en otros se manifiesta justo lo contrario, una mayor relevancia de los aspectos cognitivos (Jolliffe y Farrington, 2004). De este modo, creemos que aún resultan necesarios nuevos estudios que ayuden a clarificar el papel mantenido por ambos componentes y que, en último término, permitan comprender cuáles son sus mecanismos de actuación.

Introducción

Un acercamiento a los trabajos desarrollados en torno a la autoestima pone de manifiesto que son muchas las investigaciones que asocian niveles bajos con conducta antisocial y violencia (Calvo et al., 2001; Cava, Musitu y Murgui, 2006; Garaigordobil et al., 2004; Kokkinos y Panayiotou, 2004) estableciendo, en consonancia, que una baja autovaloración constituye un factor de riesgo de los comportamientos antisociales. No obstante, es necesario señalar que aún no ha quedado totalmente establecido el papel jugado por la autoestima, pues si bien es cierto que en términos generales se halla esta relación, también es cierto que muchos estudios no la encuentran (Dodge, 2001; Herrenkohl et al., 2001; Olweus, 1998). Además, parece existir diversidad en cuanto a los mecanismos postulados por diferentes autores: algunos consideran que la baja autoestima constituye un factor de riesgo, otros defienden que la alta autoestima actúa como factor de protección ante situaciones de riesgo de conducta antisocial y otros apoyan que su actuación es realizada mediante un mecanismo de compensación (Kaplan, 1984; Toch, 1992). En cualquier caso, independientemente de los procesos implicados en la actuación de este factor, lo cierto suele ser que la correlación entre autoestima y conducta antisocial se muestra débil y son muchos los autores que en los últimos años manifiestan la necesidad de atender a la naturaleza multidimensional de este constructo para arrojar luz sobre el papel ejercido por esta variable (Estévez, Martínez y Musitu, 2007; Romero, Luengo y Otero, 1995).

En esta línea, Romero et al. (1994), partiendo de una propuesta multidimensional de la autoestima, llevaron a cabo un estudio para conocer la relación entre conducta antisocial y autoestima en adolescentes de 12-18 años tanto de manera transversal como longitudinal. Los resultados de su estudio permitieron poner de manifiesto que los niveles de conducta antisocial se relacionaban con una baja autoestima en la familia y en la escuela, pero con una alta autovaloración en el campo de los iguales. Igualmente, los resultados indicaron que tan sólo la autoestima relacionada con el grupo de iguales jugaba un papel importante como predictora de la conducta antisocial adolescente.

Finalmente, dentro del área socio-emocional, cabe destacar el papel desarrollado por la *capacidad de autocontrol*. Este constructo hace referencia a la habilidad personal para el control de impulsos, emociones y pensamientos, así como para la interrupción de conductas indeseadas y la evitación de las consecuencias de éstas (Muraven y Baumeister, 2000). Abundantes investigaciones han mostrado con bastante contundencia que una baja capacidad de autocontrol está asociada al desarrollo de conductas antisociales (Werner y Smith, 1992). En esta línea, se han encontrado interrelaciones entre conductas problemáticas y *tendencias a la inestabilidad emocional* (Kagan, 1991), *altos niveles de ira* (Colder y Stice, 1998), *utilización de estrategias deficitarias a la hora de regular o afrontar*

las emociones (Eisenberg et al., 1996) y *bajos niveles de tolerancia a la frustración* (Berkowitz, 1969).

Estudios transversales han revelado tamaños de efecto de moderado a fuertes en la asociación mantenida entre niveles de autocontrol y conducta antisocial. Vazsonyi, Pickering, Junger y Hessing (2001) mostraron que las puntuaciones en autocontrol medidas a través de la escala de Grasmick, Tittle, Bursik y Arneklev (1993) explicaban entre el 10%-16% de la varianza observada en conducta antisocial adolescente en chicos y chicas de húngaros, holandeses y estadounidenses. Resultados similares han sido encontrados en muestras rusas (Tittle y Botchkovar, 2005), apoyando de esta manera la generalización de la relación mantenida entre bajo autocontrol y comportamiento antisocial en diferentes culturas. Además, Benda (2005) encontró que la asociación existente entre capacidad de autocontrol y conducta antisocial permanecía significativa tras controlar los efectos predictores de las variables edad, género, apego, estilos parentales y asociación con iguales antisociales. En conjunto, todos estos hallazgos parecen indicar la relevancia de esta variable de cara a la explicación y predicción de la conducta antisocial adolescente.

Por último, en relación a la evidencia empírica disponible acerca de las características psicológicas asociadas a la conducta antisocial, es necesario mencionar la literatura relativa al papel que juega el desarrollo moral y la asunción de valores en la conducta antisocial y aquella que analiza la asociación entre conductas antisociales y presencia de problemas psicológicos.

Dado que un aspecto definitorio de las conductas antisociales es la violación de las reglas o normas sociales, no es de extrañar que muchos investigadores hayan vinculado el proceso del desarrollo moral y la asunción de valores con la aparición de conductas antisociales. La investigación llevada a cabo a lo largo de varias décadas ha permitido mostrar como la importancia concedida a determinados valores incrementa o reduce la probabilidad de manifestación de comportamientos antisociales. Estudios realizados a nivel nacional indican que individuos con altos niveles de conductas antisociales dan una mayor importancia a valores de relevancia personal inmediata (hedonismo, tiempo libre, búsqueda de gratificación sexual...) y una menor a aquellos de trascendencia social a más largo plazo (justicia, solidaridad social, prosocialidad...) (Luengo, 1985, Romero, 1996). Además, otras investigaciones han comprobado que esta conducta problema se relaciona también con un menor aprecio a valores ligados a la socialización convencional como son religión, familia, orden o salud (Romero, 1996). Los datos empíricos que muestran la relevancia de los valores en el desarrollo de comportamientos antisociales son cada vez

Introducción

más abundantes y, en la actualidad, son frecuentes los programas preventivos que se centran en una *educación en valores* como medio de control de la conducta antisocial adolescente.

Finalmente, cabe destacar que existe un amplio cuerpo de trabajos que constatan la existencia de una fuerte interrelación entre distintas conductas problema. Así, la evidencia empírica obtenida hasta el momento viene a indicar que los individuos que presentan altos niveles de conducta antisocial tienen mayor probabilidad de mostrar altos índices en *consumo de drogas* (Hawkins et al. 2000; Herrenkohl et al., 2001), *déficits en habilidades sociales* (Pelegrín y Garcés de los Fayos, 2009; Sorli, Hagen y Ogden, 2008), *bajo rendimiento académico, alto absentismo escolar, comportamientos sexuales prematuros y arriesgados* (Luengo et al., 1998), *trastorno por déficit de atención con hiperactividad* (Farrington, Loeber, Elliot, Hawkins, Kandel, Klein y cols, 1996; Patterson et al., 2000; Steinber, Cauffman y Duxbury, 1999) y *desórdenes internalizantes* (Dishion, French y Patterson, 1995; Vermeiren, 2003)

En definitiva, como se desprende de todo lo que acabamos de exponer son numerosas las características psicológicas que se han mostrado implicadas en el desarrollo de conductas antisociales de chicos y chicas adolescentes. De este modo, parece adecuado considerar que las características psicológicas juegan un importante papel en la explicación y comprensión de la conducta antisocial adolescente.

1.7.2 Factores de los contextos inmediatos

Como ya hemos destacado, desde el *modelo bio-ecológico* resulta innegable que los factores implicados en la aparición y desarrollo de la conducta antisocial se encuentran situados tanto en características individuales de los sujetos como en las condiciones ambientales que les rodean. Así, para obtener una explicación holística e integradora de los comportamientos antisociales es necesario atender no sólo a las características personales, sino también a los factores existentes en los diversos contextos en los que chicas y chicos adolescentes participan. Fruto de esta necesidad puede observarse que han surgido los estudios centrados en el análisis de factores contextuales, dentro de los cuales los situados en la familia, la escuela, el grupo de iguales y la comunidad ocupan un lugar destacado por lo que procederemos a su presentación.

- **Factores familiares**

Para entender la relevancia de los factores familiares debe comprenderse que 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 su desarrollo (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001; Palacios y Rodrigo, 1998). La evidencia empírica indica que uno de los predictores más simple y consistente de la salud y el bienestar adolescente es la calidad de las relaciones de los adolescentes con sus progenitores (Jiménez-Iglesias, 2008). De acuerdo con Kuczynski y Grusec (1997), padres y madres están situados potencialmente en la mejor posición para proveer a sus hijos e hijas de una adecuada socialización, y como defienden Rodríguez y Torrente (2003), la familia tiene una importancia crucial en la comprensión y explicación del comportamiento inadecuado.

Paralelamente a la evidencia empírica encontrada, diferentes modelos teóricos destacan la influencia de las variables familiares en el desarrollo de conductas desviadas. Las Teorías del Control Social hacen especial hincapié en la importancia que adquiere la vinculación del individuo a su grupo familiar, como factor “inhibidor” de la aparición de comportamientos desviados. Estudios realizados con delincuentes han demostrado que las interacciones afectivas dentro del núcleo familiar, así como los patrones de comunicación que en él se desarrollan, se relacionan con la aparición de “conductas problemáticas” en chicos y chicas adolescentes. Por su parte, las Teorías del Aprendizaje Social han subrayado el papel desempeñado por los componentes del núcleo familiar como “modelos” cuyas pautas de conducta tenderán a ser imitadas por los individuos. Así, de acuerdo con estos planteamientos, el hecho de que los miembros de la familia mantengan patrones de comportamiento de carácter desviado actuará como facilitador de la aparición de este tipo de conductas. Los individuos que provienen de familias donde uno o más miembros fuman, beben, consumen otras drogas, o realizan conductas antisociales, tienen mayor probabilidad de involucrarse en este tipo de conductas (Luengo et al., 2002).

Pero más allá de los planteamientos teóricos postulados, debe aceptarse que el interés por el estudio de la familia en relación a las conductas antisociales se remonta a las primeras investigaciones en el área (López-López y López-Soler, 2008) y, a día de hoy, existen multitud de trabajos dirigidos a identificar y analizar los factores familiares que contribuyen a la aparición de este tipo de conductas en la población adolescente (Dekovic et al., 2003; Juby y Farrington, 2001; Peña, Andreu y Grana, 2010; Torrente y Rodríguez, 2004; Torrente y Ruiz, 2005; Trentacosta, Hyde, Shaw y Cheong, 2009; Vieno, Nation,

Introducción

Conducta antisocial en la adolescencia

Pastore y Santinelo, 2009; Vieno, Nation, Perkins, Pastore y Santinelo, 2010; Villar, Luengo, Gómez y Romero, 2003).

Dado el gran volumen de literatura científica existente, y con objeto de ofrecer una visión global e integradora de los factores familiares analizados, presentamos a continuación la Tabla 6 donde quedarán recogidas las principales variables familiares que la evidencia empírica ha mostrado asociadas al desarrollo de comportamientos antisociales. Tras la presentación integral y comprensiva de la evidencia empírica disponible examinaremos con mayor profundidad las principales variables familiares que serán abordadas en el estudio empírico de este trabajo: estilos educativos, conflicto interparental, nivel socioeconómico familiar y tamaño familiar.

Tabla 6

Factores familiares asociados a la conducta antisocial

En Pelegrín y Garcés de los Fayos (2009)

Basado en Bates, Pettit, Dodge y Ridge, 1998; Baumrind, 1973; Egeland y Sroufe, 1981; Galiám y Huescar, 2007; Maccoby, 1980; Martínez, Estévez y Jiménez, 2003; Palafox et al., 2008; Pelegrín, 2004; Prinzie et al., 2004; Stormshak, Bierman, McMahon y Lengua, 2000; Rubin, Burgess y Hastings, 2002; Wachs, 1991.

- Separación o divorcio de padres
- Clima familiar negativo y conflictivo (discordia y desacuerdo en la familia)
- Métodos educativos inadecuados (métodos de disciplina autoritarios o estilo permisivo y negador en la madre)
- Rechazo o negligencia de la familia
- Maltrato físico o emocional del menor
- Abuso sexual del menor

En López-López y López-soler (2008)

Basado en Farrington, 1995; Kazdin, 1995; Morón et al., 1988; Glueck et al., 1950; McCord, 1983; Wilson, 1980; Goldstein, 1984; Lewis y Feiring, 1989; Carlson et al., 1989; Crittenden, 1985; Smith, Ireland y Thornberry, 2005; Frick et al., 1994; Loeber y Stouthamer, 1986; Roa y Dario, 1997; Porter y o'Leary, 1980; emery, 1982; Dadds, Sheffield y Holbeck, 1990; Rutter, 1971; Forehand, Brody y Smith, 1986; Fuurtenberg, Brooks-Gunn y Morgan, 1987

- Interacciones entre padres e hijos
- Conflictos matrimoniales
- Maternidad precoz
- Apego a los padres
- Maltrato infantil y adolescente
- Patologías psicológicas paternas

En Flannery, Hussey y Jefferis (2005)

Basado en Thornberry, 1994; Rivara y Widom, 1990; Chesney-Lind y Brown, 1999; Eron, Huesmann y Zelli, 1991; Maguin et al., 1995; Widon, 1989; Patterson et al., 1989, McCord, 1979

- Maltrato infantil y adolescente
- Conflicto familiar
- Desestructuración familiar
- Conducta familiar antisocial y delictiva
- Pautas educativas inadecuadas (exceso de control o permisividad)
- Rechazo parental

En Muñoz (2004)

Basado en Farrington, 1989; Widon, 1989; Capaldi y Patterson, 1996; Patterson 1982, Patterson, Dishion y Bank, 1984; Armenta, Corral, López, Díaz y Peña, 2001; Hanson, Henggeler, Haefele y Rodick, 1984; Mirón, Luengo, Sobral y Otero-López, 1988; Loeber y Dishion, 1982; Catalano y Hawkins, 1997; Elliot, 1994; Borduin, Pruitt y Heggeler, 1986, Rutter y Giller, 1983, Wells y Rankin, 1991, Rutter, 1971; Conseur, Rivara, Barnoski y Emanuel, 1997, Rowe y Farnngton, 1997.

- Criminalidad de los padres
- Maltrato infantil
- Pautas educativas inadecuadas (fallo para crear expectativas claras en los hijos, pobre motorización y supervisión parental de los niños, disciplina excesivamente severa e inconsistente)
- Interacción padres-hijos (vínculos afectivos débiles entre padres e hijos, calidad de las relaciones padres-hijos,
- Falta de apego familiar
- Conflictos maritales
- Eventos familiares estresantes (enfermedad, divorcios, accidentes graves, etc.)
- Separación de los padres
- Padres adolescentes
- Gran tamaño de la familia

En Dekovic et al. (2003)

Basado en Dodge, Price, Coie y Christopoulos, 1990; Baumrind, 1991; Patterson, DeBaryshe y Ramsey, 1989; Dekovic, 1999; Downey y Coyne, 1990; Orvaschel, Walsh- Allis y Ye, 1988; Johnston, 1996; Olson, 1994; Fincham y Osborne, 1993; Fincham, 1994; Hetherington y Cligempeel, 1992; Gorman-Smith, Tolan, Zelli y Huesmann, 1996.

- Interacción padres-hijos (bajo apoyo y cordialidad parental, baja empatía parental, escasa claridad en normas, disciplina inconsistente, control autoritario)
- Baja calidad de la relación padres-hijos.
- Características de los padres (depresión, confianza en su capacidad para ser padres)
- Baja cohesión familiar
- Baja calidad de la relación marital
- Familias monoparentales
- Familias con bajo status socioeconómico

Introducción

Conducta antisocial en la adolescencia

En Rutter et al. (2000)

Basado en Conseur, Rivara, Barnoski y Emanuel, 1997; Rutter y Giller, 1983, Wells y Rankin, 1991; Wilson y Herrnstein, 1985; Boswell, 1995, Lewis, Mallouh y Webb, 1989; Kendall-Tackett, Meyer y Finkelhor, 1993; Trikett y Mcride-Chang, 1995, Widom, 1989; Loeber et al., 1986; McCord, 1991; Patterson, 1982, 1995; Patterson, Reid y Dishion, 1992; Sampson y Laub, 1993; Larzelere y Patterson, 1990.

- Padres adolescentes
- Gran tamaño de la familia
- Hogares deshechos
- Malos tratos y desatención
- Estilo de crianza coercitivo, hostil, crítico y excesivamente severo.
- Crianza y supervisión ineficaces (falta de seguimiento, normas ambiguas y poco claras, incoherencia disciplinaria, descuido de los rasgos prosociales, estilo coercitivo

En Kazdin y Buela-Casal (2006)

Basado en Llorente, 1987, Rutter et al, 1970; Werner y Smith, 1992, Farrington, 1978; Kazdin, 1985; Glueck y Glueck, 1968, Robins, 1966; Wilson, 1980, Rutter y Giller, 1983, Mayor y Urra, 1991; Wadsworth, 1979, West, 1982.

- Psicopatología (depresión) y conducta delictiva de los padres
- Interacción entre padres e hijos (actitudes y practicas disciplinarias punitivas, prácticas disciplinarias relajadas, irregulares e inconsistentes, bajo niveles de supervisión, baja calidad de las relaciones familiares)
- Matrimonios separados y disputas de pareja
- Orden de nacimiento y número de miembros de la familia
- Clase social baja

En Shaw y Winslow (1997)

Basado en Robins, West y Herjanic, 1975; Keenan y Shaw, 1994; Mash y Johnston, 1983, Dadds y Powell, 1991; Jouriles, Murphy y O'Leary, 1989; Shaw, Emery y Tuer, 1993; Webster-Stratton, 1990, Rutter, Cox, Tupling, Berger y Yule, 1975; Shaw y Bell, 1993, Gardner, 1987

- Psicopatología de los padres (depresión, trastornos bipolares)
- Conflictos maritales
- Insatisfacción marital
- Eventos familiares estresantes
- Nivel sociocultural bajo
- Falta de apoyo social
- Irresponsabilidad parental
- Apegos inadecuados
- Disciplinas inadecuadas
- Estilos parentales permisivos o autoritarias

En Rutter y Giller (1983)

Basado en Jonsson, 1967, West y Farrington, 1973, Robins y Lewis, 1966, Osborn y West, 1979; Robins, West y Herjanic, 1975, Gold, 1963, Hirschi, 1969; Rutter, 1971; McCord y McCord, 1959, Patterson, 1982; Wilson, 1980, Wilson, 1974; Wilson y Herbert, 1978; Wadsworth, 1979.

- Característica de los padres (Criminalidad de los padres)
- Discordias intrafamiliares (frecuentes y prolongadas discusiones, separación de padres a causa de disputas, expresión de hostilidad y sentimientos negativos entre los miembros de la familia, desprecio hacia los hijos, gritos y castigos a los hijos)
- Pobres relaciones con los padres (Ausencia de actividades de ocio compartido, ausencia de comunicación íntima padres-hijos, ausencia de identificación afectiva con los padres, dificultades para tener controlados a los hijos, ausencia de afecto y calor paternos, escasa identificación con el papel parental)
- Supervisión y regulación ineficaz de la conducta (Débil o nula supervisión, ausencia de normas en el hogar, ausencia de control)
- Marginación socioeconómica (pobreza, masificación, pobres condiciones de la vivienda)
- Gran tamaño familiar

▪ ***Estilos educativos parentales y conducta antisocial***

El comportamiento antisocial adolescente se ha visto frecuentemente relacionado con los estilos de socialización mantenidos por los progenitores. De acuerdo con Rodrigo y Palacios (1998) estos estilos son en realidad estilos de relación entre padres e hijos, no limitados al ámbito de las relaciones afectivas, sino situados en el contexto más amplio de la comunicación y la conducta.

Entre las diferentes aproximaciones utilizadas en la investigación que analizan las relación entre el estilo parental y el ajuste adolescente, Steinberg y Silk (2002) han diferenciado entre: el *enfoque dimensional*, que considera la influencia sobre el desarrollo de variables concretas del estilo (afecto, comunicación, control, humor...), y el *enfoque tipológico*, que tiene en cuenta la relación entre estas dimensiones para clasificar a los progenitores, según su estilo educativo, en democráticos, permisivos, autoritarios e indiferentes. Autores como Oliva y Parra (2004) defienden que ambos enfoques pueden

Introducción

considerarse complementarios y que han dado lugar a estudios que apoyan sólidamente la relación entre el estilo educativo mostrado por los padres y el desarrollo de sus hijos.

La evidencia empírica disponible señala que la forma en la que los padres interactúan con los hijos contribuye a la génesis y mantenimiento de comportamientos antisociales (López-López y López-Soler, 2008). Por ejemplo, numerosos estudios revelan que las relaciones familiares de aquellos adolescentes que frecuentemente manifiestan comportamientos disruptivos, se caracterizan por la presencia de problemas de comunicación, así como por el uso de estrategias disfuncionales de resolución de conflictos (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Jiménez, Musitu y Murgui, 2005; Martínez et al., 2003). Otros autores señalan que los padres y las madres de jóvenes antisociales muestran menor aceptación de sus hijos/as, menor calor, afecto y apoyo emocional (Rabazo, 1999).

La literatura existente en relación a la *comunicación* y el *afecto* es bastante clara, concluyendo que los chicos y chicas que afirman tener relaciones más cercanas con sus madres y padres, caracterizadas por la cohesión, la comunicación y el afecto entre otros, además de estar más protegidos frente al efecto negativo de los acontecimientos vitales estresantes que experimentarán durante la adolescencia (Oliva, Morago y Parra, 2009) y presentan menores niveles de comportamientos antisociales (Olweus, 1980; Rabazo, 1999).

A pesar de que durante estos años chicos y chicas suelen mostrar rechazo a las manifestaciones externas de cariño por parte de sus madres y padres, esto no significa que no necesiten su amor y comprensión, más bien lo que indica es que necesitan que la expresión de ese amor sea de otra forma, menos efusiva, sobre todo si es delante de las amistades, y que se traduzca en mayor comunicación y apoyo en los difíciles momentos que tendrán que atravesar (Moreno y del Barrio, 2000). Igualmente, las nuevas necesidades de los adolescentes y su creciente madurez provocan un cambio en las formas de manifestar el afecto que sienten por sus padres y madres. Bien es cierto que durante la adolescencia la expresión de intimidad en la relación madre/padre-adolescente disminuye y son menos frecuentes las muestras de cariño explícito, sin embargo, las conversaciones en las que se comparten sentimientos y emociones aumentan claramente (Hartup y Laursen, 1991).

Relacionado con los estilos de socialización y los comportamientos antisociales, otros estudios han concluido que, tanto una ausencia de *control* como una excesiva supervisión y protección, pueden dar lugar a comportamientos disruptivos en diferentes

edades (Egeland y Sroufe, 1981; Maccoby, 1980; Pelegrín, 2004; Pelegrín y Garcés de los Fayos, 2009; Wachs, 1991).

Un dato interesante a señalar es que muchos trabajos han analizado las diferentes variables que están detrás del control, defendiendo que no es un constructo unitario, sino un conjunto de dimensiones que ejercen un efecto diferencial sobre el ajuste adolescente. Concretamente, los trabajos interesados en profundizar en el significado del control para el desarrollo adolescente creen importante analizar independientemente el *control psicológico* y el *conductual* (Parra y Oliva, 2006). El control psicológico hace referencia a un control intrusivo y manipulador de los pensamientos y sentimientos de hijas e hijos, caracterizado por la utilización de métodos como el chantaje emocional, la inducción de culpa o la retirada de amor, y que viola claramente la individualidad del niño o adolescente impidiendo su autonomía (Barber y Harmon, 2002; Barber, Olsen y Shagle, 1994; Schaefer, 1965). Frente a este tipo de control tendríamos otro de carácter más conductual, también denominado *monitorización*, a través del cual padres y madres pondrían límites y supervisarían la conducta de sus hijos e hijas con el fin de facilitarles un desarrollo más saludable (Gray y Steinberg, 1999; Steinberg, 1990). En el centro de esta distinción, siguiendo a Pettit y Laird (2002), se encuentra el objetivo que los progenitores pretenden con cada una de las formas de control, ya que *“la monitorización refleja el esfuerzo de los padres por adaptar y regular la conducta del hijo a través de su guía y supervisión, mientras que el control psicológico emana de una motivación de los progenitores por seguir manteniendo el poder en la relación, inhibiendo el desarrollo de la autonomía del hijo y manteniendo su dependencia de los padres”* (Petit y Laird, 2002; pág. 100). Así entendido, el control psicológico reflejaría un intento de madres y padres por defender y mantener su estatus de poder en la relación con el hijo o la hija a costa de su bienestar.

Hay bastantes resultados que demuestran que el control psicológico y la monitorización o supervisión del comportamiento son dos aspectos distintos que ejercen su influencia de forma independiente sobre el ajuste adolescente. La presencia de control psicológico está relacionada con la aparición de problemas emocionales como ansiedad y depresión, mientras que el conductual mantiene una relación negativa con la presencia de problemas de comportamiento, y por ejemplo, los chicos y chicas que se sienten más supervisados por sus progenitores son los que presentan menores conductas desviadas (Oliva et al., en prensa). Así, si la escasez de control conductual está relacionada con la aparición de problemas de comportamiento, un excesivo control psicológico lo está especialmente con problemas internos como baja autoestima, sentido de incompetencia o depresión (Alto, Gaitán y Huescar, 2007; Barber y Harmon, 2002; Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007). No obstante, aún quedan incógnitas por resolver sobre el papel que

Introducción

ejerce el control en el bienestar adolescente. Según un trabajo publicado recientemente y realizado con chicos y chicas andaluces, el efecto positivo de la supervisión sobre el ajuste externo de los y las jóvenes depende del afecto presente en sus familias, ya que cuando el clima no es positivo, los beneficios del control desaparecen (Oliva et al., 2007).

Probablemente, aunque el adecuado desarrollo de chicos y chicas durante la adolescencia requiera de límites y normas, es importante que esta regulación del comportamiento se haga en un clima positivo y favoreciendo un adecuado nivel de autonomía psicológica que les permita formarse como personas independientes. Si el control de madres y padres interfiere con la necesidad del adolescente de manejar su vida, cualquier beneficio, incluso la disminución de problemas de conducta, podría ser a costa de problemas internos como depresión, baja autoestima o problemas de inseguridad emocional (Kerr y Stattin, 2000).

En este sentido, el desarrollo adolescente más saludable se produce en aquellos contextos familiares donde chicos y chicas siguen unidos a padres y madres al mismo tiempo que son animados a expresar su propia individualidad (Cooper, Grotevant y Condon, 1983; Grotevant y Cooper, 1986). Son los jóvenes provenientes de este tipo de hogares los que presentan un desarrollo más positivo, mostrando más competencias psicosociales y menos problemas conductuales. Por el contrario, los padres y madres que limitan las posibilidades del adolescente obstaculizando su creciente deseo de independencia y castigando sus muestras de pensamiento autónomo tendrán hijos e hijas con más problemas internos como ansiedad, depresión o dificultades en la adquisición de competencias como la consecución de la propia identidad (Rueter y Conger, 1998). Y es que uno de los principales objetivos que tienen que alcanzar chicos y chicas durante su adolescencia es desarrollarse como individuos autónomos, manteniendo al mismo tiempo unas relaciones positivas y cercanas con los otros, especialmente con sus madres y padres (Oliva y Parra, 2001; Parra y Oliva, 2009).

Finalmente, para tener una visión más completa del papel de los estilos educativos en el desarrollo de comportamientos antisociales de chicos y chicas adolescentes conviene detenernos en los datos aportados por estudios que parten del *enfoque tipológico* de los estilos de socialización.

Dentro de las clasificaciones que han intentado categorizar los comportamientos y actitudes de madres y padres hacia sus hijos e hijas destaca claramente la introducida por Diana Baumrind en la década de los 60 del pasado siglo. Esta clasificación, que divide a padres y madres en función del control y el nivel de exigencias que ejercen sobre la

conducta de sus hijos e hijas y del cariño y sensibilidad que les demuestran considera que existen cuatro tipos de *Estilos educativos: Democrático, Autoritario, Permisivo e Indiferente*.

El estilo *democrático* implica toda una serie de acciones y actitudes que dan prioridad a las necesidades y capacidades de hijas e hijos, unidas a un nivel de exigencia ajustado a su grado de madurez y a unos patrones de relación bidireccionales y recíprocos. Por el contrario, el estilo *autoritario* se caracteriza por interacciones en las que no se tienen en cuenta estas necesidades, en las que las demandas por parte de madres y padres son excesivas, existiendo claramente una relación asimétrica de poder sustentado por los adultos, y en las que se utilizan formas de control coercitivas. El estilo *permisivo* sería aquel en el que padres y madres, aun siendo muy afectuosos con sus hijos e hijas, muestran un nivel de exigencias muy pobre. Por último, el estilo *indiferente* o negligente es el de aquellos progenitores que ni son afectuosos ni ejercen ningún tipo de control o supervisión sobre hijos e hijas (Baumrind, 1991; Darling y Steinberg, 1993; Maccoby y Martín, 1983).

Muchas investigaciones han mostrado con bastante contundencia que un estilo disciplinario coercitivo, hostil, crítico y excesivamente severo, como es el que se produce entre padres autoritarios, va asociado a un riesgo sustancialmente mayor de conducta antisocial en los hijos (Antolín, Oliva y Arranz, 2009; McCord, 1991; Patterson, 1982; Patterson et al., 1992; Sampson y Laub, 1993). Aunque las principales dificultades de los hijos e hijas crecidos en familias autoritarias se sitúan a nivel interno, ya que suelen ser dependientes, pasivos y con menos competencias emocionales (Oliva et al., en prensa), muchos estudios muestran que estos jóvenes pueden comportarse de forma hostil y rebelde, manifestando así su frustración ante la incomprensión y rigidez de sus padres y madres (Steinberg y Silk, 2002).

Al igual que los hogares de estilo autoritario, los permisivos, que no ofrecen ninguna guía ni supervisión al comportamiento de sus hijos e hijas, constituyen un factor de riesgo para el desarrollo de conductas antisociales adolescentes (Antolín et al., 2009; Kazdin y Buela-Casal, 2006). Con frecuencia chicos y chicas que conviven en contextos permisivos muestran conductas inmaduras y poco responsables, son más susceptibles a las presiones de su grupo de iguales y pueden implicarse en actos antisociales y delictivos. No obstante, al crecer en un hogar donde existe apoyo y afecto su desarrollo emocional no suele verse afectado, por lo que presentan pocos problemas de este tipo (Oliva et al., en prensa).

Algo similar a lo acontecido con hijos e hijas de contextos autoritarios y permisivos suele producirse con aquellos que viven en hogares donde predomina el estilo indiferente.

Introducción

Estos adolescentes son los que manifiestan más problemas escolares, conductuales y de ajuste psicológico. La ausencia de supervisión y del apoyo y afecto parental tiene efectos muy negativos para el desarrollo de estos chicos y chicas, que con frecuencia presentan desajustes a nivel social como impulsividad, conducta delictiva e implicación temprana en el consumo de drogas o en las relaciones sexuales (Kurdek y Fine, 1994; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbush, 1991; Oliva, Parra y Arranz, 2008; Steinberg, Darling, Fletcher, Brown y Dornbush, 1995).

En relación al estilo democrático, la literatura científica señala con bastante firmeza que este estilo es el que favorece en mayor medida el ajuste adolescente. Los hijos e hijas que crecen en un hogar democrático consumen sustancias como alcohol y otras drogas con menor frecuencia, son menos conformistas ante la presión negativa del grupo de iguales y presentan menos problemas de conducta (Aunola, Stattin y Nurmi, 2000; Darling y Steinberg, 1993; Lamborn et al., 1991; Parra y Oliva, 2006; Pelegrina, García y Casanova, 2002).

El estilo democrático es el más beneficioso para el desarrollo de chicos y chicas porque combina el afecto explícito con la comunicación y el control no coercitivo de la conducta. Si bien el cariño explícito y la responsabilidad favorecen competencias como la autoestima y el desarrollo de las habilidades sociales, el control y el establecimiento de límites favorece el manejo adecuado de los impulsos y la responsabilidad social (Steinberg, 1990). Dicho control inductivo y no coercitivo de la conducta parece ser fundamental para diferenciar las formas de control ejercidas en los hogares autoritarios y democráticos (Holmbeck, Paikoff y Brooks-Gunn, 1995). Pero los adultos democráticos, además de ser cálidos y afectuosos con sus hijos e hijas y de supervisar y guiar su conducta, incluyen el apoyo a una competencia fundamental para el desarrollo adolescente: la autonomía personal (Gray y Steinberg, 1999). Los padres y madres que manifiestan un estilo democrático aceptan y animan la creciente independencia del o la joven, lo que facilita el desarrollo de comportamientos autónomos y maduros, que contribuyen a su desarrollo positivo y a su bienestar. Además, estos padres y madres son modelos de conducta para sus hijas e hijos que representan el respeto al otro, el cuidado y la responsabilidad, lo que en un momento tan importante como la adolescencia facilita la inserción del o la joven en el mundo adulto facilitando su vinculación y su sentido de pertenencia.

A pesar de lo comentado hasta ahora, las interacciones entre progenitores y adolescentes no sólo influyen directamente sobre el bienestar de estos últimos, sino que también lo hacen de forma indirecta; por ejemplo, a través de la elección que realizan los adultos de los contextos extra-familiares en los que participan sus hijas e hijos desde la

infancia (Harris, 1998; Maccoby, 2002), contextos como el barrio en el que viven, la escuela a la que asisten, o los amigos y amigas que les animan a tener. Aunque bien es verdad que a medida que chicas y chicos crecen sus madres y padres pueden ejercer menos control directo sobre estos aspectos, también es cierto que su influencia probablemente habrá dejado una huella a través de determinadas actitudes, valores y motivaciones, que va a repercutir en las elecciones que chicos y chicas hagan en el futuro (Brown, Mounts, Lamborn, y Steinberg, 1993).

- ***Conflictos inter-parentales y conducta antisocial***

En la actualidad, no parecen albergarse dudas acerca de la implicación del conflicto inter-parental en el desarrollo de conductas antisociales de chicos y chicas adolescentes. Numerosas investigaciones (Antolín et al., 2009; Erel y Burman, 1995; Reid y Crisafulli, 1990) han mostrado de manera sistemática que el conflicto familiar al que están sometidos hijos e hijas constituye un importante factor de riesgo para la aparición de conductas disruptivas (Dadds y Powell, 1991; Harden, Turkheimer, Emery, D'Onofrio, Slutske, Heath, y Martin, 2007; Kazdin, 1992; Shaw, Emery y Tuer, 1993; Webster-Stratton y Hammond, 1999).

Estudios que han abordado los efectos perniciosos del conflicto conyugal y la infelicidad matrimonial parecen indicar que los hijos de padres que experimentan esta situación corren un gran riesgo de padecer problemas de conducta, incluso de manifestar conductas delictivas. Específicamente, el desarrollo de conducta antisocial se muestra asociado a la presencia de un conflicto exteriorizado y a las manifestaciones de hostilidad entre los padres, aunque no parece guardar relación con la insatisfacción matrimonial en sí misma (Castro, Ruz, y Gómez, 2002). Por otra parte, la investigación también parece apuntar que ser testigo de la violencia del padre hacia la madre es tan perjudicial para los menores como el recibir la violencia directamente (Armenta et al., 2001) y que los individuos que son expuestos a episodios violentos entre sus padres son más violentos en su etapa adulta (Elliot, 1994).

Es interesante señalar que la asociación establecida entre conflicto inter-parental y conducta antisocial ha sido evidenciada en una gran cantidad de formas distintas de conflicto (discusiones entre padres, separaciones temporales a causa de disputas, divorcios, expresiones de hostilidad y sentimientos negativos, triangulación, insultos...) (Rutter et al., 1983). La evidencia empírica ha mostrado contundentemente que esta dimensión familiar constituye un factor de riesgo relevante a lo largo de las diferentes etapas del desarrollo. De este modo, tanto los estudios realizados con población

Introducción

adolescente, como los llevados a cabo con muestras infantiles han venido a mostrar su relevancia. Autores como Klein, Forehand, Armistead y Long (1997) y Forehand, Biggar y Kotchick (1998) encuentran una asociación entre conflictos familiares y graves alteraciones conductuales y de ajuste psicosocial en jóvenes. Otros como Campbell (1995), Ingoldsby, Shaw, Owens y Winglow (1999) o Castro et al. (2002) centrándose en el análisis de menores, también manifiestan la importancia de este factor. Concretamente, Campbell (1995) estudió a niños en edad preescolar expuestos a conflicto marital y concluyó que éstos tenían mayores probabilidades de desarrollar problemas de comportamiento en un futuro. En el estudio de Ingoldsby et al. (1999) se encontró asociación entre un alto nivel de conflicto dentro de la familia y la emergencia de los problemas de conducta en la niñez temprana así como una alta probabilidad de mantenerse con la edad.

Finalmente, cabe indicar que la investigación ha puesto de manifiesto que gran parte del riesgo asociado a otros factores familiares, tales como *paternidad o maternidad en la adolescencia, gran tamaño de la familia y hogares deshechos* tienen su origen en su asociación con el *conflicto familiar* y no constituyen en sí mismos factores de riesgo (Rutter et al., 2000). Estos datos vuelven a remitirnos a la gran importancia del conflicto inter-parental para el desarrollo de conductas antisociales.

- ***Nivel socioeconómico familiar y conducta antisocial***

Muchas teorías tempranas sobre las causas de la conducta antisocial tenían como punto de partida la idea de que los delincuentes procedían de un medio familiar social y económicamente desfavorecido. A día de hoy, parece haber quedado demostrado que estas teorías no cuentan con la suficiente validez pues, como ha venido a indicar la evidencia empírica, la asociación entre delincuencia y situación desfavorecida no es tan fuerte ni tan constante como se suponía (Rutter et al., 2000).

Aunque el nivel socioeconómico familiar es una variable de referencia social que se ha mostrado en ocasiones relacionada con comportamientos disruptivos (Gorman-Smith y Tolan, 1998), varios estudios han señalado que la relación entre nivel socioeconómico y conducta antisocial es relativamente débil (Hawkins et al., 1998; Sobral, Romero, Luengo y Marzoa, 2000). Incluso, algunas investigaciones recientes ponen de manifiesto que tal relación no se produce (Antolín et al., 2009, Dahlberg y Potter, 2001; Tolan, 1988). Romero (1996), trabajando con una amplísima muestra de adolescentes gallegos no encontró asociación significativa entre clase social y conducta antisocial autoinformada; es más, las diferencias en el grupo de las chicas apuntaban en sentido contrario a las suposiciones clásicas.

A pesar de la controversia mantenida, parece existir acuerdo en considerar que, en caso de producirse, la relación entre bajo nivel socioeconómico y conducta antisocial está mediada por la intervención de terceras variables. Por ejemplo, Larzelere y Patterson (1990) en el *Estudio sobre Juventud de Oregón (Oregon Youth Study)* concluyeron que el efecto del nivel socioeconómico en la delincuencia estaba mediado por las habilidades parentales de control de las conductas de sus hijos. En otras palabras, estos autores encontraron que el bajo nivel socioeconómico predecía la delincuencia porque las familias de bajo nivel socioeconómico utilizaban prácticas educativas inadecuadas. En otro estudio realizado por Fergusson, Swain-Campbell y Horwood (2004) se halló que vivir en familias de bajo nivel socioeconómico entre el nacimiento y los seis años era buen predictor de conducta antisocial manifestada entre los 15 y 21 años. Aunque esta asociación desaparecía tras controlar los factores familiares (castigo físico, cuidado materno y cambios parentales), los problemas de conducta, el absentismo escolar y la relación con un grupo de iguales desviado. En consonancia con los datos encontrados, Fergusson et al. (2004) sugirieron que estos factores podían estar actuando como factores mediadores.

En definitiva, las conclusiones de los estudios son razonablemente consistentes en mostrar que gran parte del riesgo de conducta antisocial asociado a bajos niveles económicos y situación social desfavorecida es mediada por los efectos adversos de un prolongado estrés económico sobre el funcionamiento familiar. No obstante, la evidencia empírica obtenida hasta la fecha no nos permite alcanzar una conclusión firme acerca del papel mantenido por la clase social en el desarrollo de conductas antisociales ya que son muchos los estudios que no encuentran relación entre ambas variables o, incluso, aquellos que han encontrado mayores niveles de conducta antisocial en familias de alto nivel socioeconómico. De acuerdo con Farnworth et al. (1994) y Wright et al. (1997), la cuestión está lejos de ser aclarada y es necesario el desarrollo de nuevos estudios que permitan arrojar luz sobre el papel ejercido por el nivel socioeconómico en el desarrollo de conductas antisociales adolescentes.

- ***Tamaño familiar y conducta antisocial***

Muchos estudios muestran que pertenecer a núcleos familiares de gran tamaño es un factor de riesgo para la conducta antisocial (Farrington, 1979, 1992; Farrington y Loeber, 1999; Rutter y Giller, 1983; West y Farrington, 1973). Por ejemplo, en la *Encuesta Nacional de Inglaterra sobre Salud y Desarrollo (English National Survey of Health and Development)* Wadsworth (1979) encontró que el porcentaje de chicos con antecedentes penales se incrementaba desde el 9% de los que pertenecían a familias con un solo hijo al 24% de familias con más de un hijo. En otro estudio realizado por Newsons (*Nottingham Study*)

Introducción

también se concluyó que un gran tamaño familiar era uno de los más importantes predictores de conductas antisociales delictivas (Newson, Newson y Adams, 1993). Además, como ha sido puesto de manifiesto más recientemente, el gran tamaño familiar constituye un buen predictor de la violencia adolescente auto-informada (Farrington, 2000).

Si bien los datos encontrados en relación al tamaño familiar parecen ser consistentes, mostrando que pertenecer a un núcleo familiar extenso constituye un factor de riesgo para el desarrollo de conducta antisocial, los mecanismos causales postulados para su influencia han sido diversos.

Brownfield y Sorenson (1994), revisando varias de las posibles explicaciones causales de esta relación, hacen referencia a aquellas focalizadas en la asociación entre un gran tamaño familiar y las características de los padres (por ejemplo, padres criminales, padres adolescentes), a las centradas en su relación con los estilos educativos (por ejemplo, pobre supervisión, conflicto familiar) y a aquellas basadas en los bajos niveles socioeconómicos o el estrés familiar de las familias extensas.

Años más tarde, Rutter et al. (2000) en una exhaustiva revisión de la literatura en torno a la conducta antisocial en jóvenes, manifiestan tres posibilidades principales para entender el mecanismo que asocia altos niveles de conducta antisocial y familias de gran tamaño. Según la primera de estas posibilidades, la relación se establece porque un gran tamaño familiar suele asociarse con una disciplina y una supervisión parental menos adecuada. De tal modo, los procesos causales inmediatos podrían hallarse en las dificultades de crianza en vez de en el gran tamaño familiar. Éste tendría sólo una influencia indirecta sobre el comportamiento antisocial al hacer más difícil la crianza correcta. Los análisis de Pittsburgh y Londres han venido a confirmarlo en gran medida (Farrington y Loeber, 1999).

En la segunda explicación, como parecen indicar los hallazgos de Offord (1982), el riesgo se originaría en la influencia de las características de los hermanos (a través de algún tipo de mecanismo de contagio) y no en las características de crianza. El *Cambridge Study* viene a apoyar esta posibilidad al encontrar que el 29% de los chicos con hermanos cercanos en edad cometen los delitos con ellos (Reiss y Farrington, 1991). Además, en esta misma línea, Rowe y Farrington, (1997) hallaron que la asociación se da más con la delincuencia de los hermanos o hermanas mayores que de los menores y también más con la de los hermanos del mismo sexo que con los del sexo opuesto.

La tercera posibilidad es que el riesgo no esté en absoluto ambientalmente mediado, sino que el mecanismo se derive de una tendencia de los individuos antisociales a tener familias grandes, estando el riesgo genéticamente mediado. Los análisis realizados por Rowe y Farrington (1997) parecen indicar que es muy posible que esto constituya parte del mecanismo. Estos autores demostraron que los efectos del gran tamaño familiar en la conducta antisocial se reducían mucho si se tenía en cuenta la delincuencia familiar, pero que lo contrario no se aplicaba. El modelo no permitía ninguna comprobación de si la relación era genética, pero indicaba que el mecanismo estaba mucho más asociado a la delincuencia familiar que al tamaño de la familia.

Pese a ser escasos los estudios que han realizado análisis multivariados necesarios para extraer conclusiones firmes, la evidencia empírica disponible parece indicar que aunque el gran tamaño de la familia sea un factor de riesgo de la conducta antisocial, es muy probable que los mecanismos de riesgo tengan que ver con otros rasgos familiares con los cuales el gran tamaño de la familia esté causalmente relacionado (Rutter et al., 2000).

- **Factores del grupo de iguales**

El contexto de los iguales, como el de la familia, constituye un ambiente de crucial importancia para la maduración de chicos y chicas adolescentes que tiene una clara influencia sobre el desarrollo de su comportamiento. En la adolescencia, a medida que los sujetos pasan más tiempo fuera del contexto familiar, la influencia del grupo de amigos en la determinación de la conducta aumenta considerablemente. El grupo de amigos proporciona información directa e indirecta sobre las conductas que son apropiadas y valoradas por el grupo y esta información es especialmente relevante en relación a conductas de riesgo como son el consumo de drogas o los actos antisociales (Luengo et al., 2002).

Una fuerte evidencia empírica muestra que adolescentes que se asocian con iguales que consumen drogas tienen más posibilidades de su consumo, y que aquellos asociados con iguales delincuentes tienen más posibilidades de implicarse en actos delictivos. De hecho, la interconexión iguales-comportamiento es una de las líneas de investigación más antiguas sobre delincuencia o conducta antisocial. Ya en los años 20 y 30 del pasado siglo, diversos investigadores, utilizando estadísticas oficiales de delincuencia o datos de autoinformes, encontraron una fuerte asociación entre tener amigos antisociales y presentar este tipo de conductas (Thornberry y Krohn, 1997).

Introducción

La influencia de los iguales ha presentado un papel destacado en la explicación de comportamientos disruptivos en la adolescencia, y probablemente fue la *teoría de la asociación diferencial* (Sutherland, 1939) una de las primeras que incorporó a los amigos en dicha explicación. Esta teoría postula que la asociación con compañeros disruptivos provoca la exposición a patrones de conducta desviados y que éstos son aprendidos por el sujeto, tanto por observación conductual, como a través de comunicación verbal mantenida dentro del grupo. Esta comunicación, a su vez, provoca en los jóvenes la formación de actitudes o creencias favorables a la desviación (Luengo et al., 2002).

En la actualidad, un amplio cuerpo de investigación demuestra que la unión con amigos que participan en comportamientos antisociales y delictivos es un potente predictor de la propia conducta antisocial del adolescente (Capaldi, Dishion, Stoolmiller y Yoerger, 2001; Farrington, 1998; Hawkins et al., 2000; Herrenkohl et al., 2000; Tremblay, 1994; Vitaro, Brendgen, y Stoolmiller, 2000). De hecho, hay evidencia de que un alto porcentaje de comportamiento antisocial y delincuencia es realizado junto a otros iguales y que estos comportamientos son reforzados y mantenidos en el grupo de iguales en base a interacciones sociales como conversaciones, risas y otras conductas no verbales (Dishion et al., 2004).

Es cierto que existen poderosos efectos de selección mediante los cuales los individuos antisociales tienden a elegir unos amigos que también son disruptivos, pero también es cierto que, aun cuando se controlan dichos efectos, las características del grupo de amigos ejercen una influencia sobre las probabilidades que tiene el individuo de persistir en sus conductas antisociales o desistir de ellas (Rutter et al., 2000).

Diversos estudios han mostrado que la similitud entre amigos en su conducta de riesgo puede ser debida a dos factores: la asociación selectiva y la influencia. Esto implica que los jóvenes tienden a buscar amigos parecidos a ellos y, además, con el paso del tiempo tienden a influenciarse unos a otros, alcanzando de este modo una mayor similitud en sus niveles de conductas de riesgo (Arnett, 2009; Rose, 2002).

De acuerdo Dishion y Dodge (2005) la influencia de los amigos juega un papel fundamental en la denominada *delincuencia socializada*, la cual implica actos disruptivos como los que se realizan desde un grupo o banda antisocial. Los delincuentes sociales son definidos como aquellos sujetos que en raras ocasiones cometen sus actos antisociales en solitario y, que aparte de su actividad delictiva o antisocial, no se diferencian en gran medida de otros adolescentes en su funcionamiento psicológico y sus relaciones

familiares. En cambio, por delinquentes no-socializados son conocidos aquellos que suelen tener pocos amigos y cometen de manera aislada sus actos delictivos.

Dishion y Dodge (2005) han señalado que posiblemente la razón de que los delinquentes socializados cometan actos delictivos o antisociales, a pesar de ser muy parecidos a los adolescentes que no los cometen, es que dentro de su grupo o banda el comportamiento ilegal o antisocial es apoyado y recompensado (Dishion et al. 1999; Dishion y Dodge, 2005). Además, indican que pese a que éstos pueden haber sido expulsados de la escuela y otras instituciones de adultos, tienden a establecer relaciones interpersonales muy cercanas entre su grupo de amistades. No ven su comportamiento antisocial como inmoral o fuera de las normas, sino como una manera de encontrar emociones fuertes, de demostrar su valentía así como su lealtad y apoyo al grupo.

Aunque está claro que el grupo de iguales puede influir en el desarrollo y curso de la conducta antisocial, también es interesante como muchos jóvenes que tienen un contacto regular, repetido y amistoso con iguales desviados no se ven influenciados negativamente por ello (Gardner, Dishion y Connell, 2008). De acuerdo con autores como Hirschi (2004) o Dishion y Patterson (2006) esto podría estar relacionado con los niveles de *auto-control* presentados por estos sujetos. La evidencia empírica sugiere que el auto-control tiene tanto un efecto principal como un efecto moderador en la influencia de iguales sobre el desarrollo de comportamientos antisociales (Arnett, 2009). Así, los niños y adolescentes con una baja auto-regulación parecen ser más vulnerables a las dinámicas relacionales patógenas y a las influencia de su grupo de iguales. Por el contrario, jóvenes con altos niveles de autorregulación parecen resistir mejor las tentaciones de los compañeros y mantener sus objetivos a largo plazo a pesar de la presión del grupo para la implicación en otro tipo de conductas (véase Dishion et al., 2004).

Al igual que el autocontrol, la *orientación hacia iguales* es otro de los constructos implicados en la sensibilidad de las influencias del grupo de compañeros. Este constructo, introducido por Fuligni y Eccles (1993), hace referencia a aquellos sujetos que buscan más asesoramiento y apoyo en el grupo de amigos que en su propia familia. Según algunos estudios los adolescentes que presentan altos niveles de orientación hacia iguales son particularmente sensibles a la influencia de los amigos y otorgan más importancia a su aceptación y popularidad dentro del grupo. En un estudio reciente, Fuligni et al. (2001) han encontrado que una orientación hacia iguales extrema, entendida ésta como la que conducía a los jóvenes a romper las reglas familiares y sacrificar cosas importantes en sus vidas, a fin de mantener el contacto y popularidad dentro de su grupo de compañeros, tenía unas consecuencias negativas para el ajuste y desarrollo adolescente (Claes, Lacourse, Ercolani, Pierro, Leone y Presaghi, 2005).

Introducción

Relacionado con lo anterior se encuentran también los estudios dirigidos a analizar el papel del status social en el desarrollo de conductas disruptivas. Como es apuntado por Buelga, Musitu y Mugui (2009) para el adolescente la popularidad, el liderazgo y el poder entre pares constituye un aspecto central de su vida y para algunos la reputación se consigue con comportamientos transgresores que son recompensados en términos de estatus social entre sus compañeros.

Pero, más allá de las variables consideradas, Agnew (1991) encontró que los efectos de los iguales disruptivos sobre el comportamiento antisocial eran mayores cuando los sujetos estaban estrechamente unidos o apegados a sus grupos, cuando pasaban mucho tiempo con ellos, cuando el grupo apoyaba abiertamente las actividades delictivas y cuando las actividades del grupo presionaban a los sujetos a participar en conductas antisociales. Por otra parte, otros estudios han mostrado que el pasar mucho tiempo libre con la familia reduce o incluso elimina la influencia de los iguales (Rutter et al., 2000). Se puede suponer que esto ocurre tanto por acortar el tiempo que se pasa con el grupo de amigos desviado como por inhibir la formación de amistades antisociales. Además, es probable que el seguimiento y la supervisión parental sea importante también por la restricción de las actividades de los jóvenes con sus iguales antisociales que pudieran crear fácilmente oportunidades de actividades ilícitas o ilegales (Rutter et al., 2000).

Numerosos estudios han explorado las conexiones entre los factores familiares y de iguales en relación a los comportamientos de riesgo y se ha podido comprobar que la calidad de las relaciones con los padres y el nivel de participación con sus compañeros están estrechamente entrelazados. En esta línea, Kandel (1996) sugirió que los padres pueden actuar como un amortiguador frente a la influencia de los iguales desviados. Vitaro et al. (2000) observaron que la calidad del vínculo parental moderaba la influencia de amigos delincuentes. Y, otros autores como Patterson, Ried y Dishion (1992) y Snyder, Reid y Patterson (2003), han sugerido que el principal factor de riesgo para el desarrollo de conducta antisocial comienza en la infancia cuando los padres no pueden atender de manera adecuada las necesidades de los hijos. Específicamente, estos autores establecen que hijos con temperamentos infantiles agresivos y difíciles conllevan en muchas ocasiones a una ineficacia de los estilos educativos parentales, que en vez de proporcionar el afecto y la paciencia que sería requerida, actúan con dureza, inconsistencia o permisividad. Estas prácticas educativas se asociarán al desarrollo en los hijos de características como la impulsividad o el bajo autocontrol que provocarán, en último término, mayores dificultades para el establecimiento de relaciones con iguales. De esta manera, como ha puesto de manifiesto en numerosas ocasiones la evidencia empírica (Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990; Dodge et al., 2003), estos niños serán aislados por la

mayoría de sus coetáneos, sin más posibilidad de amistad que con otros parecidos a ellos, que tenderán a reforzar el comportamiento disruptivo.

En definitiva, los datos disponibles hasta el momento apuntan a que muchos adolescentes antisociales tienen un historial de pobres relaciones con sus iguales. Y en numerosas ocasiones se ha comprobado que los problemas con los coetáneos son un predictor especialmente importante de la conducta antisocial de chicos y chicas adolescentes (Steinberg, 2002). Pero, más aún, también debe aceptarse que la conducta antisocial y el rechazo de los iguales convencionales sirven como factores de riesgo por promover el alejamiento posterior de iguales normativos y la asociación con grupos de compañeros antisociales que contribuyen al desarrollo de la delincuencia y del comportamiento antisocial.

El grupo de iguales parece constituir un lugar idóneo de consolidación de comportamientos negativos y agresivos para los jóvenes que se han iniciado en esa dirección (Loeber y Hay, 1994). No obstante, no debe olvidarse bajo ningún concepto las importantes implicaciones positivas que tiene el grupo de iguales para el desarrollo y ajuste de chicas y chicos adolescentes. A día de hoy, ha quedado demostrado que en el marco de desarrollo normativo las relaciones de amistad se asocian con un adecuado ajuste psicológico y comportamental. Relaciones de amistad basadas en aspectos positivos que marcan su calidad como la confianza, la reciprocidad, la intimidad, la seguridad y la adecuada comunicación se han visto asociadas al éxito académico, al compromiso con la escuela, al desarrollo de autoestima, a la presencia de comportamientos prosociales y otros aspectos positivos del desarrollo y ajuste adolescente (Berndt y Keefe, 1995; Cillessen, Jiang, Oeste y Laszkowski, 2005; Hartup y Stevens, 1999).

Como es defendido por algunos autores (Piehler y Dishion, 2007) un análisis integral sobre las implicaciones positivas y negativas del grupo de iguales es necesario para la comprensión del desarrollo de la conducta antisocial. Algunos estudios parecen ir en esta dirección superando la visión bipartidista entre las investigaciones basadas en la asociación con iguales disruptivos en muestras de sujetos antisociales y aquellas dirigidas a conocer las influencias positivas de la amistad en población normativa. En esta línea, Bagwell y Coie (2004) encontraron que los jóvenes no agresivos demostraban un mayor grado de equilibrio y reciprocidad en sus relaciones de amistad, pudiéndose definir éstas en base a la cooperación y la bondad. Agnew (1991) encontró que un fuerte apego a iguales antisociales se asociaba a aumentos en conducta disruptiva. Mientras que apego a iguales prosociales suelen conducir al desarrollo de este tipo de conductas.

En conjunto, estos resultados sugieren que cuanto mejor sea la calidad de la amistad, es más probable que la influencia se lleve a cabo, ya sea en forma del mantenimiento de

Introducción

comportamientos antisociales o la proliferación de un comportamiento prosocial y adaptado a la sociedad.

- **Factores escolares**

El centro educativo es, junto a la familia, los amigos y el barrio o comunidad, el contexto en el que desarrollan la mayor parte de su vida cotidiana. Desde una aproximación ecológica, resulta crucial conocer las características del contexto escolar que contribuyen de forma significativa a la aparición y el desarrollo de comportamientos antisociales en chicos y chicas adolescentes.

En la actualidad, no se albergan dudas sobre la importante función educativa y formativa desarrollada por la institución escolar (Rodrigo, 1999; Saurín, Rostán y Serrat, 2003). En la escuela, se enriquece el dominio intelectual y se adquieren y perfeccionan habilidades socio-emocionales que le facilitan la integración en la sociedad. Así, las relaciones afectivas, sociales e interactivas que se producen en este contexto son de especial relevancia para la socialización.

Pese a la gran aceptación de la importancia del contexto escolar para el desarrollo de los jóvenes, se puede observar que los estudios que analizan su influencia sobre comportamientos disruptivos en adolescentes han sido menos frecuentes y sistemáticos que los centrados en factores familiares o del grupo de iguales (Arnett, 2009; Rutter et al. 2000). Así, la escuela ha despertado normalmente interés entre investigadores por la relación encontrada entre pobres resultados académicos y desarrollo de conductas antisociales (Bryant et al., 2003; Wilson y Herrnstein, 1985) pero, tal vez, como indica Arnett (2009), este contexto ha sido menos considerado en la explicación de la conducta antisocial pues los primeros síntomas de los trastornos más graves de conducta suelen aparecer en periodos previos a la escolarización.

En cualquier caso, a pesar del menor volumen de literatura desarrollada, debe admitirse que constituye una temática en auge y cada vez son más los estudios que analizan el ambiente escolar como factor implicado en el desarrollo de comportamientos antisociales. Los datos obtenidos hasta el momento vienen a mostrar que la escuela, al igual que la familia y los iguales, produce un efecto sobre las conductas disruptivas de chicos y chicas adolescentes (Reinke y Herman, 2002).

Dentro de las variables relacionadas con la escuela, han sido el *fracaso escolar* y *rendimiento académico* las dimensiones más evaluadas en relación a las conductas

antisociales. Numerosos estudios han puesto de manifiesto que existe una asociación significativa entre bajo rendimiento escolar y altos niveles de conducta antisocial (Bryant et al., 2003; Wilson y Herrnstein, 1985). Otros trabajos, en esta misma dirección, encuentran que el buen rendimiento académico y la motivación escolar mantienen una relación negativa con los niveles de comportamiento antisociales (Ma et al., 1996).

Pero, más allá de las variables personales relacionadas con el contexto escolar, es el *clima del centro* una de las dimensiones contextuales más analizadas. Ya a finales de la década de los 70 del pasado siglo, en un estudio clásico desarrollado por Rutter et al. (1979) a partir de una muestra de 12 escuelas de secundaria de Londres, se encontró que esta dimensión tenía un efecto significativo en las tasas de delincuencia incluso después de controlar otras variables como la clase social y algunas del contexto familiar. Estudios realizados con posterioridad (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008; Kasen, Johnson y Cohen, 1990; Trianes, Blanca, de la Morena, Infante y Raya, 2006) vienen a apoyar la implicación de esta variable en el desarrollo de conductas disruptivas de chicos y chicas adolescentes.

Tomados en conjunto los datos encontrados, parece asumirse que el clima escolar es un factor implicado en el ajuste y desarrollo adolescente (González-Galán, 2000; Trianes, 2004), aunque debe indicarse que son numerosas las conceptualizaciones realizadas en torno a este constructo, siendo aún necesaria la realización de nuevos estudios que de manera sistemática determinen su implicación en la aparición y desarrollo de comportamientos antisociales.

Otra de las dimensiones contextuales de la institución escolar que se ha estudiado en relación a los comportamientos disruptivos ha sido *el establecimiento de normas y disciplina en el centro*. Los datos obtenidos hasta la fecha muestran que la existencia de límites claros, y su percepción, ayudan a interiorizar las normas escolares y la convicción de su necesidad, lo cual se asocia con una disminución de las conductas disruptivas. En esta línea, diferentes trabajos (Flannery, 1997; Gottfredson, 1981; Guerra, Huesmann, Tolan, Acker y Eron, 1995) manifiestan que estructuras escolares desorganizadas con débiles disciplinas, espacios físicos masificados y falta de consistencia en las rutinas de comportamiento incrementan la probabilidad de aparición de comportamientos antisociales entre sus estudiantes (Flannery, Hussey y Jefferis, 2005). Además, otras revisiones (Gottfredson, 2001; Herrenkohl, Hawkins, Chung, Hill y Battin-Pearson, 2001) también parecen apuntar en la misma dirección al concluir que centros educativos con normas claras, justas y ejecutadas sistemáticamente tienden a mostrar menores tasas de comportamientos disruptivos entre los chicos y chicas del centro (Farrington, 2009). Por

Introducción

último, conviene resaltar, como sostiene Díaz-Aguado (1996), que la eficacia de la disciplina mejora cuando las normas están claramente definidas, los adultos se comportan coherentemente con ellas y se favorece una participación activa en su consenso de aquellos/as a quienes tienen que educar.

Junto a la disciplina y el establecimiento de normas, una tercera variable escolar analizada en relación a la conducta antisocial ha sido la *asunción y coherencia de los valores promovidos por el profesorado del centro*. Como ha sido puesto de manifiesto por la literatura científica, existen ciertos valores democráticos como la igualdad, el respeto, la tolerancia y la solidaridad, cuya asunción contribuyen a la mejora de la convivencia escolar al mismo tiempo que pueden reducir, de manera directa o indirecta, las tasas de comportamientos antisociales de los alumnos. La evidencia empírica, aunque escasa y poco sistemática, parece indicar que la asunción del centro de un sistema de valores que potencien el trabajo escolar, la recompensa por los éxitos académicos y el establecimiento de una disciplina justa pero firme se asocia a niveles más bajos de comportamientos disruptivos (Arnett, 2009). Así, es importante destacar, como defiende Díaz-Aguado, (1996, 2005), que la superación del currículum oculto y el incremento de la coherencia educativa a nivel de los valores es un factor fundamental para la buena convivencia del centro y la disminución de comportamientos disruptivos de chicos y chicas que acuden a este.

Realizando una recapitulación de los principales resultados encontrados hasta día de hoy, puede mantenerse que un clima escolar positivo, unos límites claros y justos y la asunción y promoción de valores sociales por parte del centro pueden promover el desarrollo de conducta prosocial y la disminución de comportamientos disruptivos (Arnett, 2009; Coatsworth et al., 2002; Kowaleski-Jones, 2000; Maddox y Prinz, 2003; Morrison, Robertson, Laurie y Kelly, 2002; Reinke y Herman, 2002). No obstante, cabe señalar que no sólo estos factores se han mostrado relacionados con la aparición de conductas antisociales.

Una revisión realizada por Muñoz (2004) indica que unas malas condiciones físicas del centro, bajas proporciones de maestros-alumnos (Wadsworth, 1979) regímenes que fomenten el absentismo escolar (Maughan, Pickles, Rutter y Ouston, 1991; Ouston, Maughan y Rutter, 1991) así como el propio absentismo escolar (Farrington, 1989) también se muestran en diversos estudios como factores escolares de riesgo para la conducta antisocial.

Del mismo modo, Muñoz (2004) expone que los buenos modelos de comportamiento del profesorado, las expectativas de los alumnos adecuadamente altas

con una respuesta eficaz, una enseñanza interesante y bien organizada, un buen uso de las tareas para casa y seguimiento del progreso, buenas ocasiones para que los alumnos asuman responsabilidad potenciando el empoderamiento, la atmósfera ordenada y un estilo de liderazgo que proporcione dirección pero sea receptivo a las ideas de los demás y promueva una elevada moral en el personal y en los alumnos son factores que incrementan el apego y el vínculo del joven con la escuela, reduciendo de este modo la posibilidad de aparición de conductas disruptivas.

Por último, con objeto de volver a subrayar la importancia de las variables escolares en el desarrollo de conducta antisocial, así como remarcar la necesidad de nuevas investigaciones que analicen la influencia de este contexto, creemos interesante destacar los numerosos estudios que encuentran que la interacción negativa entre profesores y alumnos puede traducirse en conductas antisociales y violentas en la escuela (Blankemeyer, Flamery y Vaasony, 2002; Ma, Shek, y Tam, 2002; Reinke y Herman, 2002,), aquellos que muestran que las actitudes desfavorables hacia la autoridad institucional como la escuela y el profesorado se asocian al desarrollo de estos comportamientos disruptivos (Adair, Dixon, Moore y Sutherland, 2000; Díaz-Aguado, 2005; Emler y Reicher, 1995; Estévez et al., 2006, Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007, Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009) y, finalmente, aquellos que indican que determinadas medidas escolares están asociadas al comportamiento antisocial. Un claro ejemplo de estos últimos lo constituye el estudio realizado recientemente por Hemphill, Toumbourou, Herrenkohl, McMorris y Catalano (2006). En este trabajo, partiendo de una muestra de centros educativos de Australia y Estados Unidos, Hemphill y sus colegas analizaron el efecto de la expulsión escolar en el desarrollo de comportamientos antisociales. Los resultados de este estudio pusieron de manifiesto que en ambos países esta medida disciplinaria incrementaba la probabilidad de conducta antisocial posterior en los jóvenes sancionados incluso tras controlar una amplia variedad de factores de riesgo y protección. Pese a aceptar, como indican los autores, que aún son necesario estudios que repliquen los datos encontrados, creemos firmemente que este estudio puede constituir un buen ejemplo de cómo diferentes variables escolares están en la base del incremento o reducción de comportamientos antisociales de chicos y chicas adolescentes.

En nuestro orden expositivo, tras haber analizando los factores familiares, los del grupo de iguales y los escolares. Nos centraremos en presentar los relativos al barrio o comunidad.

Introducción

- **Factores comunitarios**

El vecindario o barrio representa un contexto de influencia esencial que gana en importancia con la entrada en la adolescencia, pues a partir de la pubertad cada vez es mayor el tiempo que chicos y chicas pasan fuera del hogar y de la escuela (Larson, Richards, Moneta, Holmbeck y Duckett, 1996). El barrio constituye, sin lugar a dudas, un entorno importante para desarrollo de los adolescentes. Según sus características puede fomentar el crecimiento de sus jóvenes (Oliva et al., en prensa) o constituir un factor de riesgo para el desarrollo de comportamientos disruptivos.

El interés por el estudio de las influencias que la comunidad o barrio de residencia ejerce sobre el desarrollo y comportamiento infanto-juvenil surgió durante el siglo pasado, cuando el desempleo, los movimientos migratorios y la pobreza provocaron una concentración de población desfavorecida en algunos suburbios de grandes ciudades de Europa y EEUU, en los que además se observó una mayor incidencia de la delincuencia juvenil. Esto hizo que determinadas variables comunitarias referidas al vecindario, tales como la escasez de recursos económicos, la pobreza, los niveles de desempleo o la diversidad étnica, se pusieran en el punto de mira de cara a la comprensión de los comportamientos desviados de los adolescentes.

La evidencia empírica desarrollada desde aquellos primeros inicios hasta la actualidad ha venido a mostrar que el contexto comunitario o barrio de residencia presenta un importante papel en el ajuste psicosocial de niños y jóvenes (Beyers, Bates, Pettit, y Dodge, 2003; Fauth, Leventhal, y Brooks-Gunn, 2007; Kohen, Dahinten, Leventhal, y McIntosh, 2008; Leventhal y Brooks-Gunn, 2000; Prezza y Pacilli, 2007; Simons, Johnson, Beaman, Conger, y Whitbeck, 1996; Wandersman y Nation, 1998). Actualmente, existen abundantes pruebas empíricas de la asociación entre factores comunitarios y conducta antisocial adolescente (Arnett, 2009; Capaldi y Eddy, 2005).

Numerosos estudios han puesto de manifiesto que variables comunitarias como los niveles económicos del barrio, su estructura y seguridad, su estabilidad residencial, los recursos e infraestructuras disponibles, el clima social del barrio o el apego mantenido por residentes juegan un importante papel para la explicación de los comportamientos disruptivos de los jóvenes.

Se ha podido comprobar que los barrios o contextos comunitarios caracterizados por bajos niveles económicos, altas tasas de delincuencia y alta presencia de jóvenes con tendencias antisociales, constituyen un factor de riesgo para el desarrollo de conductas disruptivas en chicos y chicas adolescentes que residen en ellos (Leventhal y Brooks-Gunn,

2000). En esta línea, se ha encontrado que la presencia de violencia en el barrio está asociada a la presencia de conducta antisocial tanto en niños como adolescentes (McCabe, Lucchini, Hough, Yeh, y Hazen, 2005; Ng-Mak, Salzinger, Feldman, y Stueve, 2004). Además, algunos estudios han hallado que esta asociación se mantiene incluso después de controlar variables como el maltrato infantil, el nivel socioeconómico y la violencia del compañero íntimo (McCabe et al., 2005).

El crecer en un barrio donde la conflictividad vecinal sea patente, donde el robo, la violencia e incluso la venta de drogas en la calle sean persistentes parece conllevar, en la mayoría de las ocasiones, a la institucionalización de la delincuencia como una norma, ocupando la influencia ejercida por el grupo de iguales un papel fundamental.

Como han señalado Leventhal et al., (2009), la conducta y las normas del grupo de iguales constituyen una de las vías a través de las que la estructura del barrio puede influir sobre el comportamiento de los jóvenes, pues las potenciales influencias negativas del grupo son más acusadas cuando esta estructura fracasa en el control y la regulación social de la conducta juvenil. Así, existe una evidencia empírica abundante que señala relación entre residir en un barrio desfavorecido y establecer relaciones con grupos de iguales antisociales y violentos (Duperé y Perkins, 2007). Evidentemente el grupo de iguales no sólo ejerce influencias negativas, ya que la socialización en el grupo es fundamental para el desarrollo de aspectos como la identidad personal o el razonamiento moral, sin embargo, mientras que en los barrios más favorecidos predominan los efectos beneficiosos del grupo, en las zonas deprimidas las consecuencias de la afiliación con iguales antisociales son mucho menos favorables (Pettit, Bates, Dodge y Meece, 1999).

Además de la presencia de grupos de iguales con comportamientos disruptivos, la cantidad, calidad y diversidad de recursos institucionales del barrio o comunidad también parece estar implicada en el desarrollo y ajuste de chicos y chicas adolescentes. Más allá de las escuelas existentes, que sin duda ejercen una influencia capital, otros recursos como las instalaciones deportivas, los centros de salud, las actividades recreativas o los servicios sociales comunitarios se han entendido desde la investigación como dimensiones a considerar para comprender el comportamiento juvenil (Oliva et al., en prensa).

Abundante literatura empírica avala la importancia de participación en actividades recreativas y de ocio (deportivas, culturales, voluntariado, etc.) para la prevención de actos delictivos y conductas problemáticas (Landers y Landers, 1978; Mahoney, 2000; Marsh y Kleitman, 2002; Persson, Kerr y Stattin, 2007). Además, algunos trabajos (Mahoney, 2000; Mahoney y Cairns, 1997) indican que estos programas son

Introducción

especialmente útiles para jóvenes que provienen de entornos familiares desfavorecidos, pues pueden tener un efecto compensatorio al ofrecerles recursos de los que no disponen en su contexto familiar.

Otras variables comunitarias identificadas por su implicación en la conducta antisocial adolescente son la zona de ubicación del barrio y sus tasas de estabilidad residencial. Muchos estudios han mostrado que los chicos y chicas que viven en áreas urbanas son más violentos que los que viven en áreas rurales (Farrington, 2009). Igualmente, son abundantes los estudios que apuntan que vivir en barrios caracterizados por altas tasas de movilidad residencial suele asociarse a la presencia de mayores niveles de comportamientos antisociales en chicos y chicas adolescentes (Sampson, Castellano y Laub, 1981; Wilson 1996).

Pero, más allá de las variables comentadas, en las últimas décadas ha surgido un interés creciente por variables comunitarias de naturaleza psicosocial. Desde este nuevo enfoque, han nacido conceptos como organización social de barrio (Wilson, 1987), la eficacia colectiva (Sampson et al., 1997) o el capital social. Estos constructos teóricos hacen referencia a diferentes dimensiones sociales como el apoyo social, la cohesión entre los vecinos, el sentido de comunidad, la supervisión o el control de niños y adolescentes por parte de la comunidad (Dorsey y Forehand, 2003). Dimensiones que, en último término, parecen estar implicadas en el ajuste psicosocial de los individuos.

El capital social del barrio es quizá la manera más extendida y actual de conceptualizar aquellas características de la organización comunitaria, tales como las redes sociales existentes y la confianza recíproca, que facilitan la acción y cooperación para el beneficio mutuo entre los miembros de una comunidad (Putnam, 1993). Según los datos obtenidos hasta el momento, el capital social del barrio puede afectar al ajuste infanto-juvenil de manera directa o mediante la disminución de la seguridad del barrio (Dorsey y Forehand, 2003; Leventhal y Brooks-Gunn, 2000). Las investigaciones sobre capital social sugieren que éste constituye un mecanismo importante para la explicación de la conducta antisocial (Dorsey y Forehand, 2003; Furstenberg y Hughes, 1995) así como de la peligrosidad del barrio. Peligrosidad que, a su vez, hemos visto que está asociada a los comportamientos disruptivos (Dorsey y Forehand, 2003; Leventhal y Brooks-Gunn, 2000).

La eficacia colectiva, otro de los conceptos que surgen desde el enfoque psicosocial, hace referencia a dimensiones como la confianza mutua entre los residentes, el apoyo social percibido, la homogeneidad de los valores sostenidos o el deseo de participar

conjuntamente para el bien de la comunidad (Sampson, 1992). De acuerdo con algunos autores una alta eficacia colectiva tendría como consecuencia un mayor control y supervisión del comportamiento juvenil por parte de los residentes, pues estarían más dispuestos a intervenir en caso de detectar conductas incívicas y contrarias a las normas de la comunidad. Este control presenta un papel importante para la prevención de comportamientos antisociales pues la evidencia disponible indica que barrios con mayor control social se asocia a adolescentes más ajustados (Sampson, 1997).

Por último, cabe destacar otras variables comunitarias como la *identidad-apego al barrio* y su *cohesión* como variables asociadas al descenso de la delincuencia juvenil (Arnett, 2009).

Aunque las variables comunitarias pueden ejercer una influencia directa sobre el comportamiento de chicos y chicas adolescentes, los datos empíricos disponibles parecen mostrar que suelen influir por mediación de otras variables, principalmente variables personales o del contexto familiar.

Leventhal y Brooks-Gunn (2000) tras una revisión de la investigación realizada en torno a los efectos de la comunidad sugieren que vivir en barrios desfavorecidos se asocia a menores niveles de afecto y monitorización parental hacia los hijos. Conductas que, a su vez, se muestran asociadas a problemas comportamentales (Fletcher, Steinberg, y Wheeler-Williams, 2004; Maccoby y Martin, 1983; Patterson y Stouthamer-Loeber, 1984; Soenens, Vansteenkiste, Luyckx, y Goossens, 2006; Vieno, Nation, Pastore y Santinello, 2009).

Conger, Ge, Elder, y Lorenz (1994), encontraron que barrios con bajo capital social se relacionaba con angustia emocional de los padres, que conducía en muchas ocasiones a un mayor uso de prácticas autoritarias y punitivas con los hijos. Además, Dorsey y Forehand encontraron que el bajo capital social también se veía relacionado con la reducción del apoyo y la vigilancia parental (Dorsey y Forehand, 2003).

Por otra parte, también se ha podido comprobar que ciertas características del vecindario como el clima existente, los recursos o el apoyo social disponible ejercen influencia sobre el bienestar psicológico de los padres y éste, a su vez, sobre la conducta antisocial de los hijos. Algunos estudios han encontrado una mejor salud física y mental, una menor irritabilidad y un menor estrés familiar, entre quienes residen en vecindarios con un mejor clima relacional y mayor disponibilidad de recursos (Hill, Ross y Angel, 2005).

Introducción

Finalmente, otros estudios como el desarrollado por Tolan, Gorman-Smith y Henry (2003) concluyen que la relación entre características estructurales del barrio (concentración de pobreza, heterogeneidad étnica, recursos económicos, tasas de violencia y crimen) y violencia juvenil estaba mediada por las prácticas parentales, la pertenencia a bandas y la violencia de iguales. Resultados similares son replicados en estudios posteriores (Chung y Steinberg, 2006).

En conjunto, los datos encontrados parecen sugerir que los factores comunitarios tienen una relevancia especial para la explicación de la conducta antisocial adolescente, indicando además, que su análisis no estaría completo si no se consideraran los efectos indirectos que suelen presentar.

Tras haber presentado la evidencia empírica disponible acerca de los factores implicados en la conducta antisocial adolescente, atendiendo tanto a las características personales como a los factores contextuales, cerraremos este primer capítulo tratando dos áreas fundamentales de investigación del comportamiento antisocial: su *evaluación* y su *intervención*.

1.8 EVALUACIÓN DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL ADOLESCENTE

La calidad de la información que obtenemos sobre cómo se desarrollan las conductas antisociales durante la adolescencia, cuáles son sus características y qué factores están implicados en su aparición dependen en gran medida de la calidad de los métodos de evaluación utilizados. En el momento histórico actual parece existir un amplio consenso entre profesionales en considerar que la evaluación de los problemas infanto-juveniles debe realizarse desde una perspectiva multimetodológica (Silva, 1995) ya que son muy diversos y heterogéneos los factores que influyen en su desarrollo y mantenimiento. La evaluación de la conducta antisocial, como conducta implicada en diferentes problemas comportamentales de la infancia y la adolescencia, no parece constituir la excepción a lo anterior y, como es fácil apreciar en la revisión realizada por Kazdin y Buela-Casal (2006), son numerosos los procedimientos y las fuentes de información utilizadas en su evaluación: entrevistas, autoinformes, estimaciones de padres, profesores o/y compañeros, observaciones directas, análisis de archivos institucionales, etc.

Aunque no se puede olvidar que cualquier exploración clínica con propósitos diagnósticos no debe limitarse a la utilización de un único método y fuente de información sino que, por el contrario, es tarea del clínico recoger datos de *tantas fuentes* como sea posible (sujeto, padres, profesores, etc.) y por *tantos medios* como se encuentren disponibles (entrevistas, autoinformes, observación...). Es cierto que los ***instrumentos de autoinforme*** (cuestionarios, escalas, inventarios...donde el propio sujeto informa sobre la realización de su conducta) son, en el campo de la investigación científica actual, los procedimientos más utilizados para el estudio de la conducta antisocial adolescente.

Este tipo de medidas, donde los propios sujetos realizan la función de informante, permiten superar muchas de las limitaciones que presentan las estadísticas oficiales de delincuencia en el estudio de la conducta antisocial adolescente (Rutter et al., 2000) y facilitan enormemente su análisis ya que proporcionan una medida directa, sensible y amplia de las conductas antisociales y de su incidencia real en la población. Además, y más importante aún, permiten obtener información tanto de la población clínica o delincuente como de la población adolescente normativa (Luengo, Otero, Romero, Gómez-Fraguela y Tavares, 1999).

En no pocas ocasiones, sin embargo, el uso de autoinformes en este campo de estudio ha sido criticado por la facilidad con la que los datos pueden ser falseados por los sujetos y por la tendencia a la subestimación de síntomas. No obstante, la evidencia empírica ha puesto de manifiesto que las medidas de autoinforme, a pesar de estar

Introducción

Conducta antisocial en la adolescencia

abiertas a distintos márgenes de error como la variación en la memoria o el grado de sinceridad, constituyen en general instrumentos de medidas válidos y fiables para el estudio de la conducta antisocial adolescente (Rutter et al., 2000; Silva, 1995; Thornberry y Krohn, 2000).

Una revisión extensa de los instrumentos de autoinforme utilizados **en el ámbito nacional** para el estudio de la conducta antisocial adolescente nos lleva a concluir que son el *Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas* (A-D; Seisdedos, 1988) y el *Cuestionario de Conducta Antisocial* (CCA; CCA-R; Luengo, Otero, Romero, Gómez-Fraguela y Tavares, 1999) los instrumentos más utilizados. No obstante, cabe destacar la existencia de otros instrumentos que también suelen ser administrados para el estudio de la conducta antisocial adolescente como son la *Sub-escala de autocontrol en las relaciones sociales* (Silva y Martorel, 1987, 1989, 1995, 2001), la *Escala de conducta antisocial (ASB)* (Silva, Martorell y Clemente, 1986), el *Cuestionario de Conducta Delictiva Autoinformada* (SRD, Furnham y Thompson, 1991), el *Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes* (Teenage Inventory of Social Skills, *TISS*; Inderbitzen y Foster, 1992; Inglés, Hidalgo, Méndez e Inderbitzen, 2003) y el *Inventario de Conductas Antisociales* (ICA, Bringas, Herrero, Cuesta y Rodríguez, 2006). En la Tabla 7 se han recogido las principales características de cada uno de ellos.

Tabla 7

Características de los instrumentos de autoinforme más utilizados a nivel nacional para el estudio de la conducta antisocial adolescente

El Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas (A-D; Seisdedos, 1988)

- Es la escala más utilizada a nivel nacional para evaluación de la conducta antisocial tanto infantil como adolescente.
- Editada por TEA en 1998 y desarrollada por Seisdedos a partir de dos instrumentos de conducta antisocial desarrollados por Allsopp y Feldman en 1976.
- La construcción de la escala fue llevada a cabo mediante análisis psicométricos a partir de una muestra de alumnos de diversos centros escolares de la comunidad autónoma de Madrid. Se llevaron a cabo análisis descriptivos, correlacionales, factoriales y análisis destinados a la obtención de baremos.
- La escala cuenta con adecuados indicadores de fiabilidad y validez.
- Puede ser aplicada de manera individual o colectiva y consta de 40 ítems de respuesta dicotómica que evalúan dos aspectos diferenciados: 1) *Conducta Antisocial*: subescala compuesta por 20 ítems, que evalúa comportamientos antisociales no expresamente delictivos, aunque sí algo desviados de la ley. Incorpora conductas como “llamar a la puerta de alguna casa y salir corriendo”, “ensuciar las calles y aceras rompiendo botellas o volcando cubos de basura” y “coger fruta que no es tuya de un jardín o huerto”. 2) *Conducta Delictiva*: subescala compuesta por los otros 20 ítems del cuestionario, cuyo objetivo es evaluar aquellos comportamientos que suelen caer fuera de la ley. Algunas de las conductas que pueden encontrarse aquí son “robar cosas de los coches”, “llevar algún arma, como un cuchillo o navaja, por si es necesario en una pelea” o “conseguir dinero

amenazando a personas más débiles”.

- El formato de respuesta es dicotómico SI-NO que debe responderse en función de la realización de las conductas contenidas en los ítems. No establece ningún periodo temporal para dicha realización.

Questionario de Conducta Antisocial y Questionario de Conducta Antisocial-Revisado (CCA; CCA-R; Luengo, Otero, Romero, Gómez-Fraguela y Tavares, 1999)

- Sin duda, constituyen otras de las propuestas más utilizadas a nivel nacional para la evaluación de la conducta antisocial adolescente.
- El CCA fue elaborado originalmente en 1987 por el equipo de María Ángeles Luengo (Luengo, Otero, Romero, Gómez-Fraguela y Tavares, 1999) a partir del análisis de los autoinformes utilizados en la investigación en delincuencia, recogidos por Brodsky y Smitherman (1983)
- Esta escala fue construida y validada a partir de una muestra de 293 adolescentes de la comunidad autónoma de Galicia de edades comprendidas entre 14 y 18 años y divididos en dos grupos. El primero formado por 40 adolescentes institucionalizados en Centros de Menores por la realización de conductas delictivas y el segundo por 253 adolescentes escolarizados de clase socioeconómica baja. La selección de ítems fue desarrollada con objeto de conservar los ítems que con mayor potencia permitían diferenciar entre ambos grupos de sujetos
- Presenta una adecuada consistencia interna (alpha de Cronbach) y como ponen de relieve sus autores (Luengo, Otero, Romero, Gómez-Fraguela y Tavares, 1999) parece haber quedado demostrada la validez de este instrumento a partir de diversos estudios que, desde su elaboración, han realizado con este cuestionario (Luengo, Carrillo, Otero y Romero, 1994; Mirón, Otero y Luengo, 1989; Otero, Luengo, Mirón, Carrillo y Romero, 1994; Romero, Luengo y Otero, 1995).
- Puede ser aplicada de manera individual o colectiva y cuenta en su versión definitiva con 82 ítems, que evalúan cinco dimensiones de conducta antisocial: Vandalismo contra la propiedad privada o pública (15 ítems), Robo (19 ítems), Agresiones a personas (15 ítems), Conducta contra normas (12 ítems) y Consumo y problemas con las drogas (21 ítems).
- El formato de respuesta es una escala tipo likert de cuatro alternativas de respuesta relativas a la frecuencia con que han realizado ese comportamiento en el último año. Las opciones de respuesta son: “Nunca (0 veces)”, “Pocas veces (de 1 a 5)”, “Bastantes veces (de 6 a 10)” y “Con frecuencia (más de 10)”.
- En relación al CCA-R, cabe destacar que es una versión revisada del CCA que fue desarrollada en 1999 en el que la selección de los ítems estuvo guiada tanto por su poder discriminativo como por su validez transcultural. Esta nueva versión está constituida por 60 ítems relativos a conductas de *vandalismo, robo, agresión, implicación en drogas*. La escala se presenta con un formato de respuesta de cuatro categorías: «Nunca», «Pocas veces» (de 1 a 5 veces), «Bastantes veces» (de 6 a 10 veces) y «Con frecuencia» (más de 10 veces) y la consistencia interna de la escala total reportada por los autores en su desarrollo oscilaba entre .97 y .99.

Sub-escala de autocontrol en las relaciones sociales (Silva y Martorel, 1987, 1989, 1995, 2001)

- Sub-escala extraída de la *Batería de Socialización BAS-3* de Silva y Martorel (1987, 1989, 1995, 2001), ha sido utilizada por diferentes autores nacionales para el estudio y evaluación de la conducta antisocial adolescente.
- Su proceso de construcción parte de la realización de análisis psicométricos a partir de una muestra de 806 sujetos de la comunidad valenciana, 411 varones y 395 mujeres de 6º de EGB hasta 3º de Bachillerato o FP.
- Presenta adecuados indicadores de validez y fiabilidad que son presentados en el manual publicado por TEA. (Silva y Martorel, 1987, 1989, 1995, 2001)
- De aplicación individual o colectiva, constituye una subescala compuesta por 14 ítems que definen una dimensión bipolar. En su polo positivo, la dimensión representa el acatamiento de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia en el respeto mutuo, y en su polo negativo, representa la aparición de conductas agresivas, impositivas, de terquedad e indisciplina.
- Cabe destacar que como parte integrante de la *Batería de Socialización BAS-3*, esta subescala está indicada para adolescentes (de 11 a 19 años, aproximadamente) y constituye una medida de autoinforme con formato de respuesta dicotómico (Sí/No).

Introducción

Conducta antisocial en la adolescencia

Escala de conducta antisocial (ASB) (Silva, Martorell y Clemente, 1986)

- Constituye una adaptada a la población española realizada por Silva, Martorell y Clemente (1986) de la escala ASB desarrollada por Allsopp y Feldman (1976) para la evaluación de la conducta antisocial en niños y adolescentes.
- Las pruebas psicométricas que fueron realizadas para su adaptación pusieron de manifiesto que poseía una adecuada validez y fiabilidad. Para el estudio de la fiabilidad del instrumento, se tuvo en cuenta tanto la consistencia interna del mismo aplicando el coeficiente alfa de Cronbach obteniéndose un índice de 0.92, como la estabilidad temporal que ofreció un índice de .67 para un intervalo temporal de 4 meses y de 0.62 para el de un año. Según reportan los autores, la validez criterial y concurrente del instrumento es adecuada (Silva, Martorell y Clemente, 1986)
- Consta de un total de 46 ítems y tiene por objetivo detectar aquellas conductas desviadas de las normas de comportamiento social típicas de la edad así como algunas conductas predelictivas en niños y adolescentes.
- Todos los ítems hacen referencia a conductas autoobservables en las que el sujeto no debe hacer ninguna inferencia relacionada con su estado interno. Para cada uno de ellos, la alternativa de respuesta es SI o NO. El sujeto debe responder marcando con un aspa sobre la respuesta que mejor se adecue a su caso en función de si ha realizado esa conducta en el último año. La escala ofrece una puntuación total que supone la suma de todas las respuestas afirmativas otorgándoles el valor 1 a cada una de ellas.

Conducta Delictiva Autoinformada (SRD, Furnham y Thompson, 1991)

- *El cuestionario de Conducta Delictiva Autoinformada (SRD)* es una versión actualizada realizada por Furnham y Thompson (1991) del cuestionario de Gibson (1967) y Shapland, Rushton y Campbell (1975).
- Respeto a sus propiedades psicométricas cabe mencionar que dicho cuestionario muestra una buena fiabilidad test-retest: 0.73 a dos años y 0.65 a un año (Shapland, 1978; Blakely, Kkushler, Parisian y Davidson, 1980) y una buena validez, tanto predictiva (West y Farrington, 1975) como concurrente (Shapland, 1978; Blakely et al., 1980), aunque no existen estudios sobre la adaptación de este cuestionario a la población española.
- Puede ser aplicado de manera individual o colectiva y consta de 51 ítems que permite obtener una puntuación total que oscila desde 0 (baja puntuación en delincuencia) hasta 51 (alta puntuación en delincuencia).
- Se trata de un cuestionario autoinformado de respuesta SÍ/NO, el cual informa acerca de si el sujeto ha participado en distintas actividades antisociales o ilegales.

Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes (Teenage Inventory of Social Skills, TISS)

- Cuestionario desarrollado por Inderbitzen y Foster (1992) a partir de muestras de adolescentes americanos que está destinado a evaluar la competencia social de los adolescentes en las relaciones con sus iguales.
- Ha sido adaptado y validado para población española por Inglés, Hidalgo, Méndez e Inderbitzen (2003) a partir de una muestra de la comunidad autónoma de Murcia. Posee unas adecuadas propiedades psicométricas.
- Puede ser aplicado de manera individual o colectiva y consta de 40 ítems agrupados en dos escalas: *Conducta prosocial* y *Conducta antisocial*.
- Los ítems se valoran mediante una escala de seis puntos desde 1 (no me describe nada) hasta 6 (me describe totalmente). Puntuaciones altas indican elevada conducta prosocial o antisocial.

Inventario de Conductas Antisociales (ICA, Bringas, Herrero, Cuesta y Rodríguez, 2006)

- Cuestionario desarrollado por Bringas, Herrero, Cuesta y Rodríguez (2006) para evaluar en adolescentes las diversas conductas y actitudes que la literatura tiende a catalogar de antisociales.
- Fue creado a partir de análisis psicométricos a partir de una muestra de 433 adolescentes (49.2% varones y 50.8% mujeres) de diferentes centros educativos públicos de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias, cuya edad oscilaba entre 14 y 20 años. Para su construcción fueron considerados los ítems de los cuestionarios de Brodksy y O'Neal Smitherman (1983), del cuestionario de Seisdedos (1988) y del estudio de Espinosa, Clemente y Vidal (2004).
- Puede ser aplicado colectiva e individualmente y consta de 57 ítems que son agrupados en dos factores: Uno que abarca las conductas de *consideración de la propiedad e infractoras*, compuesto por 29 ítems (recoge esencialmente conductas de hurto o sustracción, además de actividades ilícitas que pueden suponer un delito grave); y otro que identifica actitudes antisociales como *inmadurez, conflictividad normativa y de consideración del otro*, compuesto por 28 ítems (refiere falta de acatamiento de normas sociales, así como la propia imposición de las mismas, junto a conductas que implican cierta agresividad hacia los demás).
- El análisis de fiabilidad de los factores, así como la fiabilidad total del ICA, obtenida mediante el coeficiente alfa de Cronbach, permitieron constatar unos índices satisfactorios tanto para los factores como para el inventario en su totalidad.

Centrándonos en el ámbito internacional, la revisión realizada ha puesto de manifiesto que los instrumentos de autoinforme más utilizados para la evaluación de la conducta antisocial adolescente son el cuestionario *Youth Self Report* (YSR; Achenbach, 1991, Achenbach y Rescorla, 2001) y la escala *Self-Report Antisocial Behavior Scale* (Elliot, Ageton y Huizinga, 1985). Aunque, en menor medida, también es frecuente el uso del *Self-Report of Offending* (SRO, Autoinforme de Delincuencia, Huizinga, Esbensen y Weiher, 1991), el *Adolescent Antisocial Self Report Behavior Checklist* (Listado autoinformado de conducta adolescente antisocial; Kulik, Stein y Sarbin, 1968), el *Self-Reported Delinquency Questionnaire* (SRDQ; LeBlanc y Fréchette, 1989), el *Adolescent Behavior Questionnaire* (ABQ; Ma, 1988), el *Self-Reported Delinquency* (SRD; Loeber, Stouthhammer-Loeber, VonKammen, Farrington, 1989) y el *Bergen Questionnaire on Antisocial Behavior* (Bendixen y Olweus, 1999; Olweus, 1989). En la Tabla 8 presentamos las principales características de cada uno de estos instrumentos.

Introducción

Conducta antisocial en la adolescencia

Tabla 8

Características de los instrumentos de autoinforme más utilizados a nivel internacional para el estudio de la conducta antisocial adolescente

<p>Self-Report of Offending (SRO, Autoinforme de Delincuencia, Huizinga, Esbensen y Weiher, 1991)</p>
<ul style="list-style-type: none">• SRO constituye un instrumento de autoinforme para adolescentes presentado por Huizinga, Esbensen y Weiher (1991).• El apoyo psicométrico a esta escala es dudosa ya que no hemos podido encontrar estudios estadísticos destinados a tal fin, aunque es cierto que los autores reportan que en estudios previos se encuentra que los datos proporcionados por este instrumento concuerdan con los obtenidos con instrumentos oficiales de delincuencia (Huizinga, Esbensen y Weiher, 1991).• Está compuesto por 33 ítems representativos de cuatro categorías: <i>Robo, Agresión, Desorden público y Otros delitos</i>.
<p>Adolescent Antisocial Self Report Behavior Checklist Listado autoinformado de conducta adolescente antisocial; Kulik, Stein y Sarbin, 1968)</p>
<ul style="list-style-type: none">• Instrumento de autoinforme desarrollado por Kulik, Stein y Sarbin (1968) indicado para chicos y chicas adolescentes.• En su creación fueron desarrollados algunos análisis psicométricos como por ejemplo análisis cluster de los ítems para obtener las diferentes subescalas del instrumento y el estudio de la validez de las dimensiones. Fue utilizada una muestra con dos grupos de adolescentes, delictivos y normalizados, del estado americano de California.• Puede ser aplicado de manera colectiva o individual y contiene 52 ítems que hacen referencia a una gran gama de conductas que van desde el ligero mal comportamiento a actos antisociales graves y que permiten, en último término, evaluar cuatro factores: delincuencia, consumo de drogas, desafío a los padres y agresividad.• El formato de respuesta es escala tipo likert de cinco puntos (de nunca a muy a menudo) que debe puntuarse en función de la frecuencia con la que aparece la conducta.
<p>Adolescent Behavior Questionnaire (ABQ; Ma, 1988)</p>
<ul style="list-style-type: none">• Instrumento desarrollado por Ma (1988) destinado a evaluar tanto conducta prosocial como delictiva en adolescentes.• Según indican los autores, las adecuadas propiedades psicométricas del instrumentos se han puesto de manifiesto en diversos estudios realizados con población adolescente china (Ma y Leung, 1991; Ma, Shek, Cheung y Lee, 1996)• Puede ser aplicado de manera individual o colectiva y está compuesto por 65 ítems que son agrupados en ocho subescalas y en tres puntuaciones totales: <i>conducta prosocial, conducta delictiva y conducta adolescente</i>.• Los ítems del instrumento hacen referencias a diferentes tipos de comportamientos ante los que el adolescente debe indicar su frecuencia de realización en el último año en una escala de 7 puntos que va desde "nunca" a "más de diez veces".

Self-Reported Delinquency (SRD; Loeber, Stouthammer-Loeber, VonKammen, Farrington, 1989)

- Instrumento desarrollado por Loeber, Stouthammer-Loeber, VonKammen, Farrington (1989).
- Presenta adecuadas características psicométricas.
- Puede ser aplicado de manera colectiva o individual y consta de 36 ítems relativo a los actos delictivos no encubiertos cometidos durante los últimos seis meses.
- Usa una escala de 5 puntos para indicar la frecuencia en que se realizan los actos contenidos en el cuestionario.

Bergen Questionnaire on Antisocial Behavior (Bendixen y Olweus, 1999; Olweus, 1989).

- Instrumento de autoinforme desarrollado por Olweus y descrito con detalle en Bendixen y Olweus (1999),
- Su proceso de construcción estuvo basado en análisis psicométricos a partir de una muestra de adolescentes noruegos.
- Presenta adecuados índices de fiabilidad y validez
- Puede aplicarse de manera individual y colectiva y está constituido por 17 ítems, diez que describen actos relativamente de menor gravedad (por ejemplo: “*avoiding paying for things*”, “*scribbling on the school building*”, “*skipping school for a whole day*”) y siete relativos a actos más graves (por ejemplo: “*signing someone else’s name to obtain money or other things*”; “*purposely breaking chairs, tables, etc. in school*”; “*breaking into a shop*”; etc.)
- Su formato de respuesta es una combinación entre respuesta dicotómica SI-NO y escala de frecuencia. El periodo temporal establecido para la consideración de las conductas es de 5 meses.

Youth Self Report (YSR; Achenbach, 1991; Achenbach y Rescorla, 2001)

- Instrumento desarrollado por Achenbach (YSR; Achenbach, 1991; Achenbach y Rescorla, 2001), ampliamente utilizado a nivel internacional para evaluar la conducta antisocial adolescente. El YSR es un autoinforme que fue diseñado para obtener información sistematizada directamente de adolescentes (entre 11 y 18 años) sobre diversas competencias y problemas de conducta.
- Su construcción fue realizada a partir de análisis psicométricos que permitió establecer una taxonomía cuantitativa, consistente en un conjunto de síndromes de primer orden derivados empíricamente mediante el análisis factorial, y dos factores de segundo orden o patrones generales de psicopatología internalizante y externalizante.
- El YSR ha sido traducido a 59 idiomas y constituye un instrumento que ha mostrado presentar unos excelentes indicadores de fiabilidad y validez en números estudios (Lemos, Vallejo y Sandoval, 2002). La adaptación y validación del YSR a población española fue desarrollada por Lemos, Fidalgo, Calvo y Menéndez (1992a, 1992b, 1994).
- Puede ser aplicado de manera individual o colectiva y consta de dos partes. Una primera, constituida por una serie de cuestiones que evalúan habilidades o competencias deportivas, sociales y académicas. Y una segunda, compuesta por 112 ítems, que evalúa la frecuencia de conductas adaptativas o prosociales, así como una amplia gama de conductas entre las que quedarían incluidas las dos subescalas relacionadas con la conducta antisocial: *Conducta delictiva* y *Conducta agresiva*.

Introducción

Self-Report Delinquency (SRD; Escala de Autoinforme de Delincuencia; Elliot, Ageton y Huizinga, 1985)

- Instrumento de autoinforme desarrollado por Elliot, Ageton y Huizinga (1985) que forma parte de la Encuesta Nacional de Juventud -*National Youth Survey*- un amplio estudio longitudinal de la conducta delictiva, consumo de drogas y otros problemas de los jóvenes norte-americanos de 11 a 17 años.
- El SRD, también conocido en ocasiones como *Self-Report Antisocial Behavior Scale*, es quizás a nivel internacional el instrumento específico más utilizado para la evaluación de la conducta antisocial adolescente.
- Es un instrumento que cuenta con buenas propiedades psicométricas como una fiabilidad test-retest que ronda desde .75 a .98, y una consistencia interna alpha de .65 a .92. No obstante, debido a que el SRD fue originalmente diseñado por criminólogos para usarlo en estudios epidemiológicos de muestras de gran tamaño, este instrumento no ofrece puntuaciones T o puntos de corte clínico.
- Es un instrumento que puede ser aplicado de forma individual o colectiva y está compuesto por un conjunto de cuestiones que miden la frecuencia con la que un individuo ha realizado una serie de delitos durante el último año diferenciando entre delitos encubiertos, no encubiertos, destructivos y no destructivos.
- Los ítems de este instrumento son puntuados usando una escala de tres puntos (0=nunca, 1=una o dos veces y 2= más de dos veces) y constituyen un referente para otros importantes estudios longitudinales como son los financiados por la *Office of Juvenile Justice and Delinquency Behavior Prevention*—realizados en Rochester (Thornberry et al., 1993), Denver (Huizinga et al., 1991), y Pittsburgh (Loeber et al., 1998) — y otros grandes
- estudios como el *Dunedin Multidisciplinary Health and Development Study* (Moffitt et al., 1996).

Finalmente, debe destacarse que aunque los instrumentos presentados hasta ahora constituyen las aproximaciones más utilizadas e influyentes para la evaluación de la conducta antisocial adolescente, la revisión realizada también ha puesto de manifiesto que, tanto en el plano nacional como internacional, son numerosas las investigaciones desarrolladas y publicadas en las que son utilizados instrumentos elaborados *ad hoc*. Por norma general, estos instrumentos suelen consistir en un listado de ítems que representan distintas conductas antisociales a partir de las cuales se extrae un índice global. Las conductas antisociales incluidas en este tipo de instrumentos suelen ser extraídas con frecuencia del listado de síntomas del DSM-IV-TR (APA, 2000) o de instrumentos previos.

Independientemente del instrumento de autoinforme utilizado, lo cierto es que en la actualidad existe un consenso unánime en considerar que las pruebas de evaluación deben cumplir un conjunto de exigencias científicas para ser considerados buenos instrumentos de medida. Por esta razón, y porque uno de los principales objetivos de este trabajo será la construcción y validación de un instrumento de autoinforme para la evaluación de la conducta antisocial adolescente, en el siguiente apartado abordaremos en profundidad esta cuestión.

1.8.1 Instrumentos de medida y sus exigencias científicas

Para adentrarnos en la temática que nos ocupa es necesario remitirse a los *Standards for Educational and Psychological Testing* (AERA, APA y NCME, 1999). Dichos estándares son un conjunto de normas desarrolladas por la American Educational Research Association (AERA), la American Psychological Association (APA) y la National Council on Measurement in Education (NCME) para dar respuestas a las problemáticas que se generan en el proceso de creación, adaptación y uso de tests. Los investigadores que dirigen sus esfuerzos a la creación o adaptación de tests, como aquellos que hacen uso de éstos tienen en los estándares una referencia que guía su trabajo y unifica criterios de valoración.

A pesar de los cambios que han ido produciéndose a lo largo de la historia en el conjunto de estándares mencionados, es necesario destacar que los conceptos de **fiabilidad, validez y estandarización** se han presentado a lo largo de sus distintas versiones como criterios métricos claves para evaluar la calidad global de las pruebas de medida. Como aparece recogido en la totalidad de manuales de psicometría actuales (Barbero, Vila y Suárez, 2006; Camacho y Sánchez, 1997; Martínez, Hernández y Hernández, 2006; Muñiz, 1996; Navas et al., 2001) toda medida ha de ser válida y fiable, esto es, ha de medir aquello que se pretende-*validez*- y además medirlo con precisión – *fiabilidad*- (Camacho y Sánchez, 1997). Y, en último término, estrechamente relacionado con la calidad de la interpretación de las puntuaciones obtenidas, debe ser una medida con una adecuada estandarización, dentro de la cual queda incluida la presentación de baremos específicos para la población evaluada.

La **fiabilidad** constituye un criterio esencial a tener en cuenta de cara a la valoración de la calidad de una prueba. De hecho, normalmente es uno de los tópicos que se tratan en primer lugar en las monografías especializadas sobre la construcción de tests. La *fiabilidad* está relacionada con los errores cometidos en el proceso de medición, por lo que responde al problema de hasta qué punto las cantidades observadas reflejan con precisión la puntuación verdadera de la persona (Martínez, Hernández y Hernández, 2006). Es importante entender que la fiabilidad, en cuanto precisión, es un concepto que no puede ser conocido empíricamente en términos absolutos-*fiabilidad absoluta*- si entendemos por precisión el grado de correspondencia entre la medida empírica y la magnitud real de lo que se está midiendo. Obviamente la magnitud real es desconocida por lo que en la práctica cotidiana se recurre a la estimación indirecta de la fiabilidad mediante la obtención de coeficientes de *fiabilidad relativa* que muestran la estabilidad o consistencia de las medidas (Camacho y Sánchez, 1997). Así, se considera que un test es fiable si cada

Introducción

vez que se aplica a los mismos sujetos proporciona los mismos resultados. Es a partir de esa constancia de la que se infiere la precisión del instrumento. Concretamente, pueden establecerse tres métodos para obtener estimaciones del coeficiente de fiabilidad (Carretero- Dios y Pérez, 2005): a) método de formas paralelas; b) método basado en el test-retest; c) método centrado en la aplicación única de la prueba. Los dos primeros métodos están relacionados con el grado de la semejanza que tendrían las puntuaciones obtenidas con un test si éste es administrado a una misma persona en momentos diferentes, es decir, la correlación entre las puntuaciones de un test a través de medidas repetidas. El primer método, formas paralelas consiste, como su nombre indica, en correlacionar las puntuaciones obtenidas en una muestra para dos formas paralelas de un test. El segundo método, el test-retest, consiste en correlacionar las puntuaciones obtenidas en dos ocasiones por los mismos sujetos en el mismo test (Muñiz, 1996). Los principales problemas de estos dos métodos son principalmente contar realmente con formas paralelas de un test, el efecto de la experiencia o práctica debida a la primera evaluación sobre la segunda, los cambios “reales” que se producen en la variable medida o saber cuál es el intervalo de tiempo aconsejable para llevar a cabo una nueva administración del mismo test o de una forma paralela de éste. Frecuentemente, con objeto de superar estas limitaciones y por razones prácticas, los investigadores utilizan el tercer método indicado. Este tercer método consiste en estimar la fiabilidad a partir de una única administración del instrumento obteniendo un indicador de consistencia interna. Este índice puede obtenerse a través de la correlación entre las puntuaciones de partes distintas de un mismo test -generalmente entre dos mitades de un test puntuadas separadamente y que deben considerarse formas equivalentes- o a través de la covariación existente entre todos los ítems, obteniéndose de esta manera el conocido alpha de Crombrach. Sin duda, en el caso de ítems con una escala tipo likert, el índice de consistencia interna por excelencia es el alpha de Cronbach aunque conviene conocer que este índice está muy influido por el número de ítems, llegándose a señalar que para escalas o componentes con un número de ítems situado entre 30 y 40, los valores van a ser anormalmente altos, por lo que no es recomendable su uso (Cortina, 1993).

Con independencia del método de fiabilidad utilizado, es importante tener presente que la fiabilidad es uno de los criterios métricos de la calidad global de una prueba, pero tal vez es la **validez** el criterio métrico que adquiere mayor relevancia de cara a la misma. Pero ¿qué es la validez de un instrumento de medida? Como indican Martínez, Hernández y Hernández (2006) la respuesta no es fácil, ya que es un concepto bastante escurridizo y que ha atravesado una larga evolución histórica.

Las primeras definiciones de validez de un test se dieron al comienzo de los años 30, en pleno desarrollo del conductismo y bajo la influencia del positivismo lógico en la psicología, momento en el que las referencias a aspectos no observables eran consideradas subjetivas y no científicas. Dentro de este marco surgió una concepción de validez como la capacidad de un test para predecir conductas criterio observables. Esta insistencia en la predicción llevó emparejado el uso de procedimientos estadísticos para la validación, como las técnicas correlacionales y diferencias entre grupos en función de sus conductas. Esta aproximación totalmente empírica se mantuvo hasta comienzos de los años 50. Durante este periodo la escena estuvo dominada por la que posteriormente se denominaría **validez predictiva**, aunque por dificultades con su determinación en muchas ocasiones, se introdujo la denominada **validez concurrente**, considerada en estos primeros momentos como una forma distinta de validez, aunque empíricamente utilizaba los mismos procedimientos correlacionales. Difería de la predictiva en los momentos de la recogida de datos, ya que en ésta las medidas de test y de criterio se recogen al mismo tiempo, mientras que en la predictiva, las medidas del criterio se recogen en momentos posteriores a la aplicación del test.

La concepción de la validez únicamente como correlación con conductas criterio observables fue cuestionada en algunos contextos por considerarla demasiado restrictiva, ya que no servía para test en los que, hasta cierto punto, sus elementos representan el propio criterio: rendimientos académicos, trastornos de conducta, etc. Esto llevó a la primera ampliación del concepto de validez, apareciendo la **validez de contenido**, definida como “el grado en que el contenido del test representa una muestra satisfactoria del dominio que pretende evaluar”. La validez de contenido era juzgada por expertos en términos de representatividad y cobertura del dominio y no por medio de técnicas estadísticas.

En la primera mitad de los años 50 se llevaron a cabo dos esfuerzos separados entre los profesionales de la medida, para elaborar recomendaciones técnicas sobre la construcción y uso de los test. Por un lado los psicólogos elaboraron las *Technical recommendations for psychological Test and Diagnostic Tecchniques* (American Psychological Association, 1954) y los profesionales de la educación las *Technical Recommendations for Achievement Test* (American Educational Research Association y National Council on Measurement in Education, 1955). Aunque separadas, existía un gran solapamiento entre ellas en lo que se refiere a las recomendaciones sobre validez. Ambas incluían las categorías de *validez de contenido*, *validez predictiva* y *validez concurrente*, y añadieron una cuarta categoría de la que no se había tratado hasta entonces, **validez de constructo**, por considerar que las otras tres eran insuficientes para indicar el grado en

Introducción

que un test mide lo que pretende medir. Este cuarto tipo de validez pretendía ir más allá de la estricta filosofía positivista de las conductas observables. Fue definida en las recomendaciones de la APA como “el grado en que el individuo posee algún rasgo hipotético o cualidad (constructo) que presumiblemente se refleja en la conducta del test”. Estas primeras normas entendían el constructo como un atributo hipotético, no observable, y ya recomendaban algunos procedimientos para llevar a cabo la validación: diferencias entre grupos bien definidos, análisis factorial, análisis de ítems, estudios experimentales y estudios de los procesos empleados en la resolución de test.

El año 1955 marca un importante hito en lo que se refiere a la validez, puesto que apareció el artículo clásico de Cronbach y Meehl “Construct validity in psychological test”. Este artículo tuvo un gran impacto sobre la concepción de la validez y los procesos de validación. Lo más novedoso y notable del artículo es que establece que el constructo teórico, claramente enmarcado en una teoría, será el que determinará los datos requeridos para la validación y la interpretación de resultados. También se insiste por primera vez en la validación como un proceso, ya que señalan que los datos de este estudio se utilizarán para revisar o rechazar teorías. Otra idea importante es que la validez no puede expresarse en un único coeficiente, sino que requiere de múltiples tipos de evidencias. El impacto derivado de este artículo pronto llevó a percibir la validez de constructo como un aspecto fundamental, en el que podían integrarse los otros tipos de validez.

El concepto de validez de constructo, así como su operacionalización en la práctica, dio un paso importante en el año 1959, con el artículo de Campbell y Fiske “*Convergent and discriminant validity*”. En este artículo se ofrece distinciones importantes y procedimientos empíricos para la validación de constructo. Básicamente, destacan que cualquier medida de constructo deberá mostrar correlaciones elevadas con otras medidas del mismo constructo y débiles con medidas de diferentes constructo. La estrategia empírica propuesta fue el examen de las denominadas matrices multirrasgo-multimétodo. Estas matrices están formadas por coeficientes de correlación entre medidas obtenidas por dos o más métodos para medir dos o más constructos diferentes. La evidencia de validez de la medida se encontrará cuando se muestren correlaciones altas entre medidas del mismo constructo obtenidas por diferentes métodos -**validez convergente**-, que deberán ser más altas que las correlaciones entre diferentes constructos medidos con el mismo método -**validez discriminante**-.

Las siguientes normas sobre los test o estándares, fueron publicados conjuntamente por los profesionales de la medición en psicología y en educación. Los publicados en 1966 y 1974 combinaron las anteriores validez concurrente y predictiva, ambas correlacionales,

en una única forma de validez, validez relativa al criterio, considerando dentro de la predictiva algunas concepciones de utilidad de los test. Se insta la denominada concepción tripartita de la validez, que todavía hoy está en la mente de muchos profesionales, caracterizada por tres tipos de validez: de contenido, relativa al criterio y de constructo. A pesar de la concepción tripartita, se llegó a un importante avance, al considerar que la validez no es del test, sino que se basará en “la adecuación de las inferencias extraídas de las puntuaciones de los tests u otros instrumentos de evaluación”. Guion (1980) que fue el líder de esta edición de los estándares, no estaba de acuerdo con la concepción tripartita de la validez y pronto expuso una visión unificada de la misma, en la línea de la concepción actual, señalando que “la validez es un juicio evaluativo basado en una variedad de consideraciones, incluyendo la estructura de las operaciones de medida, el patrón de correlación con otras variables y los resultados de investigaciones que la confirman o refutan” (Martínez et al., 2006).

Los esfuerzos unificadores del concepto de validez se deben a muchos autores (Cronbach, 1982, 1984, 1988, Guion, 1977, Messick, 1975, 1981, 1988, 1989, 1994, 1995, 1996) que consideran que hay una única forma de validez que engloba a todas, la validez de constructo. La edición de 1985 de los estándares continuó este movimiento y presentó a la validez como un concepto unitario referida a la adecuación, significatividad y utilidad de las inferencias específicas hechas a partir de las puntuaciones de los test. Se mantuvieron las consideraciones de contenido, criterio y constructo pero fueron consideradas como tipos de evidencias que soportan argumentos de validez, y no como tipos de validez. De este modo se refieren a evidencias relacionadas con el contenido, evidencias relacionadas con el criterio y con el constructo y no como validez de contenido, de criterio o de constructo. En esta misma línea se sitúa la última versión de los estándares publicada en 1999.

En definitiva, en la actualidad, debe entenderse la validez es un criterio métrico de calidad de los test que proporciona información acerca de la adecuación de la interpretación de las puntuaciones del test en términos del constructo psicológico que dice medir y de su utilización para el fin previsto (Navas et al., 2001). Según recoge la última versión de los Standards for Educational and Psychological Tests (AERA et al., 1999) “*la validez se refiere al grado en que la evidencia y la teoría soportan la interpretación de las puntuaciones de los test, para el propósito con el que éstos son usados*”. Así, siguiendo lo manifestado por Popham (2000):

- La validez no se refiere al test como tal, sino al uso de las puntuaciones que de él se derivan.

Introducción

- La validez es una cuestión de grado, y no se plantea sobre la base de todo o nada, por lo que debe evitarse hablar de resultados como válidos o inválidos.
- La validez es siempre específica a algún uso partícula o interpretación de las puntuaciones
- La validez es un concepto unitario basado en diferentes tipos de evidencias de validez.
- La validez implica un juicio evaluativo global en términos del soporte o apoyo que garantice sus interpretaciones.

El proceso de validación de un test se puede concebir como una investigación científica en la que se va a someter a prueba una hipótesis que va a proporcionar información acerca del significado de las puntuaciones de los tests. En este proceso, se puede utilizar una enorme variedad de métodos procedentes tanto de la tradición experimental como de la correlacional (Navas et al., 2001).

Por último, como ya se apuntó anteriormente es la **estandarización**, y de modo especial la **baremación** incluida en esta primera, otro de los criterios que nos marcan la calidad de una prueba de medida. En pocas palabras, puede decirse que la estandarización consiste en ofrecer la información necesaria para que cuantas veces sea utilizado un mismo instrumento de medida siempre se administre ante igualdad de condiciones estimulares. Así dentro de la este último criterio de calidad queda englobado la presentación de unas adecuadas normas de administración, corrección e interpretación tanto de puntuaciones directas como baremadas.

Una vez conocidos con mayor profundidad los criterios métricos de calidad de una prueba, *fiabilidad, validez y estandarización*, cabe plantearse cuál es el proceso de construcción de un test que permite alcanzarlos. Como indican Martínez, Hernández y Hernández (2006) un buen instrumento de evaluación debe ser construido de manera rigurosa y sistemática si se quiere que alcancen los objetivos perseguidos. Multitud de guías de buenas prácticas sobre el desarrollo y construcción de test han sido desarrolladas para dar respuesta a esta cuestión, de las que cabe destacar: *Standards for Educational and psychological Test* (AERA et al., 1999), *Standards for Quality and Fairness* (Educational Testing Service, 2000) y *Technical Standards for IEA Studies* (Martin, Rust y Adams, 1999).

Aunque en ningún caso pueden obviarse las lecturas anteriores, en este trabajo hemos optado por presentar la propuesta realizada por Carretero-Dios y Pérez (2005) por considerarla una aproximación clara y sintética que da respuesta a los objetivos perseguidos desde esta investigación. Así, cabe destacar que estos autores en su artículo

titulado “*normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales*” ponen de relieve la incuestionable importancia de la construcción, adaptación y uso de test, y la falta de similitud formal y de contenido que en la actualidad puede observarse en la realización de dicho proceso y en la publicación de resultados. Igualmente, ofrecen una serie de recomendaciones a tener en cuenta para la elaboración y revisión de artículos ocupados en la construcción o adaptación de test.

Teniendo lo anterior presente, a continuación serán recogidas cada una de las etapas del proceso de construcción adaptación de un test propuesta por Carretero-Dios y Pérez (2005) –ver Tabla 9– así como las principales recomendaciones realizadas en torno a las mismas.

Tabla 9

Fases de la construcción/adaptación de un test, tomado de Carretero-dios y Pérez (2005)

-
- A. Justificación del estudio
 - B. Delimitación conceptual del constructo a evaluar
 - C. Construcción y evaluación cualitativa de ítems
 - D. Análisis estadístico de ítems
 - E. Estudio de la dimensionalidad del instrumento (estructura interna)
 - F. Estimación de la fiabilidad
 - G. Obtención de evidencias externas de validez
-

Justificación del estudio. Como puede apreciarse en la tabla anterior para Carretero- Dios y Pérez la *justificación el estudio* representa la primera etapa en el proceso de construcción/adaptación de un test. Tal y como manifiestan estos autores para proponer como objetivo de investigación crear un nuevo instrumento de evaluación o adaptar una herramienta ya existente a otro contexto de aplicación resulta fundamental justificar las razones de este hecho, presentando información coherente y relevante sobre qué aportaría la nueva escala o adaptación con respecto a medidas ya existentes y cuáles son las condiciones que hacen que la investigación propuesta resulte, además de pertinente, viable. Además se debe resaltar que junto a lo anterior el primer paso a tener en cuenta en todo proceso de creación/adaptación de un test es delimitar qué se quiere evaluar, a quién y para qué van ser usadas las puntuaciones obtenidas con el test ya que este tipo de información va a determinar en gran medida el proceso de construcción o adaptación de la escala.

Introducción

Delimitación conceptual del constructo a evaluar. Esta fase que constituye la segunda etapa en el proceso de construcción creación/adaptación de un nuevo instrumento de evaluación consiste en definir cuidadosamente el constructo que quiere evaluarse y representa una etapa de indiscutible relevancia. Como indican Carretero-Dios, Pérez y Buela-Casal (2006) los avances incuestionables manifestados en el área de la psicometría dedicada a la construcción de test resultan improductivos si su aplicación no se basa en un trabajo sistemático dirigido a la conceptualización del constructo objeto de medición. Así, entre los pasos iniciales a dar a la hora de crear un test de evaluación psicológica, los dedicados a definir cuidadosamente el constructo de interés, pueden catalogarse como los más sustantivos no sólo para estas primeras fases, sino para todo el proceso restante de construcción de una prueba. Sobre cómo realizar la concreción conceptual del constructo existen varios trabajos que pueden ser de ayuda (Murphy y Davidshofer, 1994; Walsh, 1995). Algunos de los elementos a considerar pueden ser comunes a toda investigación (una *adecuada revisión bibliográfica*), pero otros son actividades más específicas del proceso de creación/adaptación de un test. En este sentido Carretero-Dios y Pérez (2005) destacan la importancia que en la concepción del constructo tiene la concreción inicial de las facetas o componentes operativos de éste, denominada clásicamente como *definición semántica* de la variable (Lord y Novick, 1968), junto con la *evaluación a través de expertos* de dicha definición. Igualmente, destacan la importancia de que para acabar con la fase de delimitación conceptual, además de realizar la *definición operativa o semántica del constructo*, deben hacerse explícitas las relaciones esperadas entre el constructo evaluado y otros variables, es decir, debe proporcionarse la *definición sintáctica del constructo* (Lord y Novick, 1968). La especificación de las relaciones esperadas va a ser un factor de suma importancia para los posteriores estudios dirigidos a obtener las *evidencias externas de validez* del instrumento.

Construcción y evaluación cualitativa de los ítems. Ésta es la tercera etapa presentada por Carretero-Dios y Pérez (2005) para el proceso de construcción/adaptación de un test. Concretamente, como manifiestan éstos, en el momento que se cuenta con un constructo claramente delimitado en cuanto a sus facetas o componentes operativos, y en cuanto a su red de relaciones esperadas, tanto para el constructo en general como para cada una de sus facetas, puede emprenderse la tarea de construcción de ítems. La elaboración de los ítems de la prueba va a suponer una etapa crucial dentro del proceso de construcción/adaptación de ésta, ya que no conviene olvidar que el uso de los refinados procedimientos empíricos para analizar y seleccionar los ítems no permitirá construir un test de calidad si la materia prima es deficiente. Según los autores en esta etapa conviene tener presente entre otros factores a quién se quiere evaluar (acomodando los ítems a su nivel cultural, edad, lengua, etc.), cuánto tiempo disponemos para evaluar, cómo va a ser el

modo de aplicación, individual o colectiva, o a cuál va a ser el modelo de medida adoptado. Antes de crear los ítems propiamente dichos debe reflexionarse sobre todas las posibles variables de influencia, las cuales deben afectar al proceso de creación de ítems y tomar todas las decisiones pertinentes en función de las características del constructo a evaluar, los modelos teóricos adoptados, el objetivo de evaluación, la población de interés y las exigencias de la realidad. Por otra parte también es importante destacar que respecto al número inicial de ítems es recomendable elaborar bastantes más elementos de los estipulados como adecuados para la escala final. Téngase en cuenta que esos ítems van a tener que pasar por distintos filtros, lo que provocará que muchos de ellos tengan que descartarse. Así, cuando se parte de un número reducido de elementos puede ocurrir que una vez finalizados los análisis pertinentes no se tenga el número necesario como para cubrir las necesidades teóricas y psicométricas fijadas. Así, Carretero-Dios y Pérez (2005) recomiendan construir al menos el doble de ítems que los estipulados como adecuados para cada uno de los componentes del instrumento final. Por otra parte, los autores también ponen de manifiesto que cuando para la construcción de ítems se decide llevar a cabo la traducción de los ítems de una prueba para así emprender su adaptación, esto debe estar motivado por una labor de reflexión del investigador encargado de dicha tarea y no por resultar la opción más “fácil”. Finalmente, para concluir esta fase los autores exponen que no puede olvidarse que su objetivo esencial es conseguir una muestra de ítems relevante para cada uno de los componentes del constructo, teniéndose pues que facilitar la evidencia necesaria que asegure que cada componente esté bien representado por los ítems elaborados y en la proporción adecuada en función de su importancia dentro de la definición adoptada. Debido a este objetivo, no puede considerarse que una vez construida la batería inicial de ítems pueda darse por finalizada esta etapa. Aún deben obtenerse las necesarias evidencias cualitativas de validez de contenido que puede ser considerada como una evidencia de que la definición semántica quedó bien recogida en los ítems formulados. En este sentido, dentro de la fase otro objetivo sería proporcionar evidencias a favor de que los ítems construidos son relevantes para el constructo y representan adecuadamente a cada uno de los componentes propuestos en la definición semántica (Sireci, 1998). En los estándares para la creación de tests psicológicos y educativos (AERA et al., 1999) se subraya la necesidad de someter la batería de ítems a una evaluación por parte de jueces seleccionados por tener unas características similares a la población objetivo o por ser expertos en la temática. Lynn (1986) sugiere un mínimo de 3 jueces, aunque esta cifra no está consensuada (Gable y Wolf, 1993) y va a depender de los intereses del investigador y de la complejidad del constructo. A los jueces seleccionados se les debe facilitar la definición operativa del constructo a evaluar y la batería de ítems creada. Tienen que estimar si los ítems son pertinentes para la faceta para la que han sido creados, a la vez que indicar si el número de ítems por componente refleja

Introducción

adecuadamente la importancia atribuida en la definición. Además, se aconseja recoger información sobre si los ítems están redactados de manera clara. Esta estimación debe hacerse a través de una escala numérica de entre 5 y 7 puntos (Haynes et al., 1995) o con cualquier otro procedimiento que permita cuantificar la valoración de los jueces, aunque luego los datos a tener en cuenta sean meramente descriptivos, usándose si acaso el acuerdo inter-jueces para eliminar los ítems más problemáticos.

Análisis estadístico de los ítems. Tras el análisis cualitativo de los ítems, y para seleccionar los mejores del total de los disponibles, los autores proponen esta cuarta etapa que consiste en llevar a cabo distintos estudios dirigidos a analizar métricamente las propiedades de dichos ítems, análisis que están basados en una serie de índices que van a permitir valorar a cada uno de ellos desde un punto de vista estadístico. Así los autores manifiestan que el primer análisis de la batería de ítems suele basarse en la administración de éstos a una muestra de participantes con unas características semejantes a la de la población objetivo y que según Osterlind (1989) bastaría con que estuviese compuesta por entre 50 y 100 participantes. Esta administración debe hacerse tal y como si el autor tuviera la prueba definitiva desarrollada, y la intención es detectar los ítems más problemáticos, dificultades para comprender las instrucciones, errores en el formato del instrumento, erratas, etc. Con los resultados de este primer estudio, y con los ítems seleccionados, debe repetirse el proceso con la intención de obtener más garantías sobre éstos, pero ahora con una muestra de mayor tamaño, mínimo 300 participantes o entre 5 y 10 por ítem (Martínez-Arias, 1995) y también de características similares a la población objetivo. Es aconsejable que este proceso se repita (*validación cruzada*), dadas las fluctuaciones que los estadísticos derivados de las puntuaciones de los ítems presentan en función de la muestra con la que esté trabajándose. Respecto a los cálculos estadísticos que deben realizarse Carretero-Dios y Pérez (2005) exponen que en test referidos a la norma (como es el caso que en este trabajo se desarrolla), la selección de los ítems debe estar basada en que éstos tengan la capacidad de poner de manifiesto las diferencias existentes entre los individuos. Debido a esto, el objetivo es conseguir un grupo de ítems que maximice la varianza del test, seleccionando para ello a aquellos con un elevado poder de discriminación, alta desviación típica, y con puntuaciones medias de respuesta situadas en torno al punto medio de la escala (Nunnally y Bernstein, 1995). No obstante, cabe señalar que los autores manifiestan que la decisión de eliminar o conservar un ítem debe estar basada en una valoración conjunta de todos los índices estadísticos, junto con una consideración de los aspectos conceptuales que motivaron la creación de éste. Igualmente estos autores resaltan que si un constructo está configurado por distintas facetas o componentes, los cálculos de discriminación tienen que hacerse por faceta, y no considerando el total de la escala. La idea es que cada componente del constructo debe ser

una categoría homogénea de contenido y “aislada” en la medida de lo posible del resto de componentes, ya que de lo contrario no puede sostenerse su separación como categorías distintas de un mismo constructo. La puntuación individual que se obtenga para cada componente debe tener elementos comunes con las otras facetas delimitadas, ya que han sido propuestas como integrantes de un mismo constructo. Sin embargo, estos elementos comunes no deben superar un límite, ya que de lo contrario no podría sostenerse que son componentes distintos. En esta dirección es donde resulta aconsejable hacer mención a nuevos análisis a incluir en el estudio estadístico de los ítems. Junto al coeficiente de correlación ítem-total corregido deben efectuarse los análisis de correlación entre la puntuación de los ítems que configuran un componente y la puntuación total de los componentes que no sean el de pertenencia teórica. Algunos autores plantean que debe existir una diferencia positiva a favor del primer análisis de al menos dos décimas (Jackson, 1970). Junto con el cálculo anterior, es aconsejable incluir la correlación media inter-ítem. La forma de proceder a la hora de llevar a cabo la correlación media inter-ítem, consiste en calcular ésta para los ítems de cada uno de los componentes por separado, para posteriormente calcularla teniendo en cuenta los posibles cruces entre componentes. La lógica que debe subyacer para interpretar los datos es que la correlación media entre los ítems de componentes distintos tiene que ser positiva para poder concluir que forman parte de un mismo constructo, pero inferior a la aparecida para los ítems de un mismo componente (una diferencia de al menos dos décimas según Clark y Watson, 2003). Llegado a este momento es donde algunos autores recomiendan el uso del análisis factorial como procedimiento inicial incluido dentro del estudio de las propiedades de los ítems (Floyd y Widaman, 1995). De hecho, las conclusiones que pueden derivarse de los cálculos de correlación media inter-ítem son fácilmente obtenidas a través de la “lectura” del patrón de saturaciones factoriales. Así, la técnica de análisis factorial podría ser usada en esta fase, no todavía como procedimiento de validez interna, sino como herramienta para la selección de ítems homogéneos. Finalmente, si el objetivo perseguido es conseguir a través de las puntuaciones en los test poder predecir un criterio externo los autores exponen que deben realizarse los cálculos efectuados anteriormente pero además debe incluirse la correlación entre el ítem y la puntuación total obtenida en una variable externa. Aquí el análisis debe centrarse en la comparación de las correlaciones obtenidas entre los ítems y variables criterio, y entre éstos y variables teóricamente no relacionadas con los ítems. Nótese que para llevar a cabo estos cálculos es necesario que junto a la batería de ítems que está analizándose también se haga uso de otros cuestionarios sobre constructos con los que éstos deben y no deben relacionarse. Así, en la bibliografía especializada (Edwards, 2001; Paunonen y Ashton, 2001; Smith et al., 2003) se insiste en que ésta sea la forma de proceder habitual, intentándose proporcionar información acerca tanto de la homogeneidad como de la validez de criterio de los ítems e insistiéndose en

Introducción

que los cálculos sean efectuados para cada faceta del constructo y no considerando la prueba en su totalidad. Por último, los autores destacan que los cálculos anteriormente especificados no agotan todas las posibilidades existentes pero que son los considerados más adecuados para los test analizados y los más tratados en los artículos especializados.

Estudio de la dimensionalidad del instrumento (estructura interna). Tras la selección de los ítems mediante criterios, tanto teóricos como estadísticos, se entra en la quinta etapa de la construcción/ adaptación de test en la cual el objetivo es ver si los ítems empíricamente se “agrupan” tal y como teóricamente había sido predicho. Como manifiestan Carretero- Dios y Pérez (2005), la meta ahora es explorar la estructura interna de la escala, su dimensionalidad. El estudio de la dimensionalidad de una prueba, el cual estaría formando parte de los trabajos destinados a la obtención de evidencias de validez interna, persigue evaluar el grado en el que los ítems y los componentes del test conforman el constructo que se quiere medir y sobre el que se basarán las interpretaciones. Quizá sea uno de los aspectos más tratados de la psicometría y el análisis factorial la técnica que tradicionalmente sirve para distinguir este campo de estudio. En esta fase debe utilizarse una estrategia que permita contrastar estadísticamente la hipótesis del investigador basada en cómo van a agruparse los ítems. Es aquí donde tiene que hacerse uso de las denominadas ecuaciones estructurales y proceder con la puesta en marcha del análisis factorial confirmatorio. A pesar de lo comentado, puede recomendarse que antes de proceder con la aplicación de las ecuaciones estructurales sea utilizado un procedimiento exploratorio de análisis factorial como método de validación cruzada de todos los análisis de ítems previos, y como forma de llevar a cabo una primera “exploración” de la estructura interna del cuestionario (Floyd y Widaman, 1995). Sea como fuere, de esta forma de proceder acaba concluyéndose sobre si la forma hipotetizada acerca de la distribución de los ítems puede mantenerse y cuáles van ser definitivamente los ítems a tener en cuenta. No obstante, esta conclusión debe ser tomada como parcial y momentánea, reclamándose que estos análisis se repitan con otra u otras muestras.

Estimación de la fiabilidad. La estimación de la fiabilidad constituye la penúltima etapa del proceso de construcción/adaptación de un test presentado por Carretero- Dios y Pérez (2005) y consiste en estimar la fiabilidad de la *versión final de ítems* que ha sido seleccionado a partir de las etapas anteriores. Como defienden estos autores es justo en el momento en que se tiene el agrupamiento “definitivo” de ítems, cuando la estimación de la fiabilidad alcanza su máxima relevancia de cara a ofrecer un indicador de calidad científica del instrumento de medida, aunque no se debe entender que no sean necesarias estimaciones de fiabilidad previas. Ya ha sido indicado que ciertas decisiones para la elección/descarte de ítems van a sustentarse en dicha fiabilidad y que su cálculo ocurre

paralelamente a la construcción de la escala desde el momento en el que se emprenden los análisis estadísticos de los elementos. De esta forma, lo que los autores enfatizan es que para considerar que tenemos estudiada la fiabilidad de un test primeramente tenemos que saber cuál es el test, en cuanto a qué componentes lo integran y cuáles son sus ítems, de lo contrario los análisis no dejan de ser aproximaciones previas que no pueden llevar a concluir sobre la fiabilidad del instrumento. Finalmente, Carretero-Dios y Pérez resaltan la necesidad de conocer los métodos disponibles para la estimación de la fiabilidad y la aplicación adecuada de los mismos, exponiendo al mismo tiempo algunos de los problemas más comunes que son producidos en esta etapa.

Obtención de evidencias externas de validez (evidencias basadas en relaciones con otras variables). La obtención de evidencias externas de validez constituye la última etapa del proceso de construcción y/o adaptación de Carretero- Dios y Pérez (2005). Tal y como estos autores exponen, aunque un constructo haya podido ser definido cuidadosamente en las primeras etapas teóricas y aunque esa definición se haya visto finalmente respaldada empíricamente a través de unos ítems concretos, en modo alguno puede entenderse que las puntuaciones que se puedan obtener con esa escala son indicativas de dicho constructo o que puedan usarse para el objetivo inicialmente planteado. Para llegar a esta conclusión es necesario obtener las pertinentes evidencias externas de validez. Las evidencias de validez externa deben basarse en el estudio de las relaciones entre el test y a) un criterio que se espera prediga éste (validez de criterio), b) otros tests que supuestamente miden lo mismo o con otros constructos con los que tendría que mostrar relación (validez convergente); y c) otras variables teóricamente relevantes y de las que debería diferenciarse (validez discriminante) (AERA et al., 1999). Como puede deducirse, cuando se habla de evidencias externas de validez se produce una vuelta a la elaboración teórica inicial. De hecho, se trataría de establecer si aparecen las relaciones teóricamente predichas entre las puntuaciones obtenidas con el instrumento de evaluación y otras variables externas delimitadas como importantes para el constructo evaluado. Así, el análisis de la validez externa de las puntuaciones de un test no es ni más ni menos que el intento por “ubicar” al constructo en un entramado teórico significativo, dándole “coherencia psicológica”. Como exponen los autores, es importante destacar que no hay una “metodología de estudio” particular para esta tarea de validación externa de un instrumento, sino que la clave son las relaciones teóricamente propuestas como significativas, aplicándose la metodología y diseño más conveniente (experimental, cuasi-experimental o no experimental), en función de los intereses teóricos. Para la elaboración o revisión de un trabajo dirigido a la obtención de evidencias externas de validez de un test, los autores deben justificar éste a partir de las teorías de referencia y resultados de investigación previos (lo cual debería estar concretado en la definición sintáctica de la

Introducción

Conducta antisocial en la adolescencia

variable realizada en las primeras fases de construcción/adaptación), y su puesta en marcha debe seguir los criterios consensuados para cualquier investigación. No obstante, a pesar de lo comentado, los autores presentan algunos de las técnicas más utilizadas para este cometido: matriz multirrasgo-multimétodo (MRMM), estudios correlacionales, análisis factoriales confirmatorios, y otras técnicas que consiguen dar respuesta al objetivo planteado.

1.9 INTERVENCIÓN ANTE LA CONDUCTA ANTISOCIAL ADOLESCENTE

Si la evaluación de la conducta antisocial adolescente ha suscitado el interés de muchos investigadores aún más lo ha ocupado el ámbito de su intervención. Por ello, partiendo de nuestro interés último de realizar una aportación práctica que permita optimizar en términos de eficacia tanto el diseño de estrategias de evaluación como de intervención, dedicaremos este último apartado a presentar a grandes rasgos lo acontecido en este campo de estudio. Dado que esta temática no constituye en sí misma un objetivo específico de esta tesis doctoral presentamos una visión general y no exhaustiva de ésta. Perseguimos, con ello, ofrecer una visión holística y completa sobre la investigación realizada en el campo de la conducta antisocial adolescente sin alejarnos por esto de la temática central de esta tesis doctoral.

Una revisión de los trabajos desarrollados en torno al tratamiento de conductas antisociales en la adolescencia nos permite apreciar que son numerosas las propuestas de intervención que han ido surgiendo a lo largo de la historia. Aunque los sistemas de clasificación varían notablemente de un autor a otro, parece ser frecuente distinguir, en función al foco de intervención, entre *tratamientos individuales*, *tratamientos familiares*, *tratamientos comunitarios o sociales*, *intervenciones escolares* y *tratamientos integradores*.

Tradicionalmente en la categoría *tratamientos individuales* se han incluido a aquellos tratamientos que se centran en alterar facetas particulares del funcionamiento del adolescente trabajando directamente con él. Dentro de esta categoría puede a su vez distinguirse entre tres perspectivas de intervención: la cognitiva, la conductual y la farmacológica. Los tratamientos que han sido desarrollados bajo la perspectiva conductual se han centrado en modificar conductas específicas a través de metodologías como el entrenamiento sistemático en comportamientos prosociales, las técnicas de refuerzo y castigo o el entrenamiento en habilidades sociales. Los tratamientos que han partido del enfoque cognitivo se han dirigido a modificar determinados procesos cognitivos —*atribuciones, expectativas, habilidades de solución de problemas...*— que se entienden que están en la base de la ocurrencia de este tipo de conductas. Finalmente, los tratamientos diseñados bajo la perspectiva farmacológica han tratado de reducir la conducta antisocial de los adolescentes mediante la afectación de sus bases biológicas (López-López y López-Soler, 2008).

Los *tratamientos familiares*, por su parte, hacen referencia a aquellos que se han centrado en cambiar a la familia, considerando que ésta influye directa o indirectamente en el desarrollo de los comportamientos antisociales de chicos y chicas adolescentes. Desde diferentes investigaciones se ha encontrado que las variables familiares están

Introducción

frecuentemente en la base del desarrollo de este tipo de conductas y la influencia de la familia sobre el desarrollo de conductas antisociales ha sido destacada desde diversos modelos teóricos. Las *Teorías del Control Social* hacen especial hincapié en la importancia que adquiere la vinculación del individuo a su grupo familiar como factor “inhibidor” de la aparición de comportamientos antisociales. Por su parte, *las Teorías del Aprendizaje Social* han subrayado el papel desempeñado por los componentes del núcleo familiar como “modelos” cuyas pautas de conducta tenderán a ser imitadas por el individuo. Así, de acuerdo con estos planteamientos, el hecho de que los miembros de la familia mantengan patrones de comportamiento de carácter desviado actuará como facilitador de la aparición de este tipo de conductas en el/la adolescente (Luengo, Gómez, Garra y Romero, 2002). Éstas y otras muchas evidencias a favor del importante papel desarrollado por la familia en la aparición de conductas antisociales, se encuentran en la base de los tratamientos dirigidos a la institución familiar. En esta categoría quedarían incluidos desde los tratamientos realizados desde la orientación sistémica hasta aquellos que se basan en el entrenamiento conductual de padres y madres.

Los denominados *tratamientos comunitarios o sociales*, incluyen a aquellas propuestas de intervención que han surgido de la consideración de las influencias terapéuticas que pueden presentar la comunidad, o el grupo de iguales. Como indica Kazdin y Buena-Casal (2006) en este tipo de tratamientos se da un mayor peso a la relación de los jóvenes con sus compañeros y con servicios comunitarios prosociales. Desde este enfoque son desarrolladas diferentes técnicas terapéuticas aunque lo esencial es que queden integradas en un contexto social, de organizaciones y grupos de compañeros. La intervención se basa en proporcionar contextos sociales adecuados.

Bajo *intervenciones escolares*, se engloban aquellas iniciativas realizadas para la reducción de la conducta antisocial a partir de la modificación de ciertas dimensiones de los centros educativos a los que asisten chicos y chicas adolescentes.

Por último, en los tratamientos categorizados como *integradores* quedan recogidas todas aquellas propuestas de tratamiento que se basan en la combinación de dos o más de las propuestas anteriores. Es decir, aquellas intervenciones que trabajan con el adolescente y su familia, las que intervienen en el contexto familiar y el comunitario o cualquier otra propuesta que surja de la combinación de estos elementos. Estos tratamientos constituyen en la actualidad líneas de intervención altamente fructíferas y en éstos pueden incluirse, entre otras propuestas, el modelo centrado en la familia de Dishion y Kavanagh (2003), el modelo mixto para padres y menores de López-López y López-Soler

(2008) o el entrenamiento en habilidades de solución de problemas y entrenamiento en dirección parental para el trastorno disocial de Kazdin (2003).

A pesar de que son numerosos los tratamientos desarrollados con objeto de reducir la conducta antisocial en niños y adolescentes, la comunidad científica señala que muchos de éstos siguen a día de hoy sin ser testados empíricamente y advierten de los posibles riesgos de su aplicación. En la actualidad son muchas las voces que proclaman la necesidad de una adecuada investigación acerca de la efectividad de los tratamientos desarrollados y, en esta dirección, el movimiento denominado *tratamientos basados en la evidencia* constituye un eje central.

Desde este nuevo enfoque, predominante en el momento actual, lo esencial es identificar aquellos tratamientos que cuentan con evidencia empírica a su favor y que, al mismo tiempo, reúnen una serie de requisitos que garantizan su calidad. Aunque, los criterios utilizados para la identificación de tratamientos basados en la evidencia difieren de unas perspectivas a otras, Kazdin y Weisz (2003) apuntan que éstas suelen coincidir en que el tratamiento debe tener un proceso replicable, debe ser evaluado en experimentos controlados y debe mostrar réplica de efectos a través de diferentes estudios con objeto de garantizar que sus efectos no están siendo producidos por otras variables ajenas al tratamiento.

Partiendo de esta perspectiva, autores Kazdin y Buela-Casal (2006) señalan que algunas de las intervenciones terapéuticas más prometedoras para los problemas de conducta antisocial son: *el entrenamiento en estrategias cognitivas de resolución de problemas*, *el entrenamiento conductual de padres y madres*, *la terapia familiar funcional* y *el tratamiento basado en la comunidad*. Otros autores como Farrington y Welsh (2003), tras realizar un meta-análisis para evaluar la efectividad de los tratamientos familiares en este tipo de problemática, concluyen que dentro del conjunto de programas basados en la familia dos son principalmente efectivos para tratar la violencia: *la educación parental general* y *la formación parental en monitorización*. Igualmente en este estudio los autores concluyeron que la media del tamaño del efecto de los programas familiares era $d=0.32$ correspondiéndose a disminuir la media de delincuencia del 50% al 34%.

Los datos apuntados, y muchos otros obtenidos recientemente en este campo de investigación ponen de manifiesto que en las pasadas décadas se ha producido un notable avance en los tratamientos diseñados para la disminución de conductas antisociales durante la adolescencia y que cada vez son más los tratamientos sometidos a evaluación que muestran su efectividad (Kazdin y Weisz, 2003).

Introducción

A pesar de ello, y motivado en gran parte por los indudables costes sociales, personales y económicos que conlleva la aparición de conductas antisociales y delictivas en chicos y chicas adolescentes, cada vez son más los esfuerzos que, sin negar los avances acontecidos en el tratamiento, se dirigen hacia la prevención de este tipo de conductas.

En las últimas décadas ha tenido lugar un cambio hacia el optimismo en cuanto lo que se puede lograr mediante programas de prevención (Navas y Muñoz, 2005). Y en esta línea, se han desarrollado numerosos programas de prevención de conductas antisociales que suelen variar en objetivos, metodología, contextos de intervención y población al que van dirigidos (Kazdín y Buela-Casal, 2006).

No obstante, a pesar de la gran diversidad existente en cuanto a los programas de prevención de conductas antisociales puede apreciarse que en líneas generales la historia de los programas preventivos en esta área es similar a la mantenida en otros campos de estudio, y altamente coincidente a la desarrollada respecto a los programas de tratamiento de este tipo de conducta. En una primera fase, se pudieron observar esfuerzos bien intencionados en los que la prevención se basaba en el sentido común o la intuición, y se pensaba que cualquier tipo de intervención implicaba necesariamente una reducción de los comportamientos antisociales. Esta fase fue seguida por una segunda etapa en la que los programas de prevención se basaron en teorías psicológicas concretas, y en la que el diseño de los programas se articuló a partir de los conocimientos disponibles sobre los factores de riesgo y protección implicados en el desarrollo de este tipo de conductas. Esta nueva manera de proceder supuso, sin duda, un incuestionable avance en la prevención de las conductas antisociales aunque al igual que en la etapa anterior la efectividad de los programas se dio por asumida y no se analizó empíricamente. La tercera etapa, en la que nos situamos en la actualidad, es la conocida como prevención basada en la evidencia. En esta etapa, homologa a la mantenida en el campo de investigación de los tratamientos, se presta especial atención a las evidencias empíricas mostradas por los programas preventivos respecto a su efectividad.

A día de hoy, existe un acuerdo generalizado sobre la necesidad de que la prevención de conductas problemáticas se fundamente sobre el conocimiento disponible en torno al origen y desarrollo de estos comportamientos (Luengo et al., 2002), así como sobre la necesidad de que los programas desarrollados sean evaluados empíricamente con objeto de mostrar su eficacia. Como señalan Ramos et al. (2010), la evidencia empírica es fundamental de cara a tomar decisiones sobre acciones preventivas a desarrollar y financiar, ya que aunque durante mucho tiempo se tendió a pensar que cualquier actividad o programa preventivo podría tener consecuencias favorables, hoy se ha hecho evidente

que no conviene sacar conclusiones tan precipitadas, pues no faltan datos que alertan sobre la ineficacia de estos programas, o incluso de sus efectos perjudiciales. Quizás el ejemplo más conocido en este sentido sea el estudio de jóvenes de Cambridge-Somerville diseñado para prevenir la delincuencia (Powers y Witmer, 1951). En este estudio fueron incluidos 500 niños que o bien recibieron una intervención de base amplia, aunque no muy bien especificada, como atención médica y psiquiátrica, ayuda académica, contactos con un asesor y/o programas comunitarios, o bien fueron incluidos en el grupo control sin tratamiento. El seguimiento treinta años después del tratamiento reveló que aquellos niños que habían estado en el grupo de tratamiento presentaban índices más altos de delincuencia, alcoholismo, enfermedades graves, síntomas de estrés, trabajos menos remunerados y menor esperanza de vida que los niños pertenecientes al grupo control. Los efectos adversos de este estudio, y otros con consecuencias similares, han traído la atención hacia el posible efecto dañino de las intervenciones realizadas.

En cualquier caso, es necesario destacar que la prevención de la conducta antisocial es un objetivo que alberga grandes esperanzas y en el que se están produciendo importantes avances de su efectividad.

Los datos empíricos obtenidos en las últimas décadas parecen indicar la posibilidad de reducción de conductas antisociales a través de la implementación de programas preventivos y ponen de manifiesto la gran importancia de la prevención precoz de este tipo de comportamientos. Sin duda, y especialmente en el caso de aquellos sujetos con cursos persistentes de conducta antisocial, intervenciones tempranas que ayuden a modificar factores de riesgo de trastornos de conducta constituyen las estrategias de prevención más efectivas ante este tipo de problemática (Kazdín y Buela-Casal, 2006; Steinberg, 2002). La evidencia indica que la intervención precoz puede reducir los factores múltiples que colocan al niño en riesgo del trastorno de conducta. Además, de reducir eficazmente el comienzo de una serie de conductas antisociales específicas como pueden ser entre otras la agresión hacia padres y hermanos, el absentismo escolar o la crueldad.

Igualmente, cabe destacar que nuevos avances en estrategias de intervención parecen mostrar que un enfoque con especial éxito lo constituyen aquellos programas que intervienen en diferentes niveles, incluyendo casa, colegio, y el vecindario. Este enfoque conocido como *multisistémico* ha sido adoptado por las administraciones públicas de muchos estados norteamericanos y parecen estar encontrando resultados alentadores (Arnett, 2009).

Introducción

Conducta antisocial en la adolescencia

En definitiva, parece acertado afirmar que durante las últimas décadas se han producido progresos notables tanto en el campo del tratamiento como de la prevención de la conducta antisocial adolescente. Los enfoques dirigidos a la obtención de evidencias de eficacia de los programas así como aquellos destinados a conocer cuáles son las variables que inciden favorablemente en ésta han proporcionado información de gran utilidad para la consecución de intervenciones más adecuadas. Cada vez son más y mejores los datos obtenidos sobre los aspectos a considerar para la consecución de eficacia en los programas de intervención sobre la conducta antisocial pero, tal vez, de todos ellos, uno de los más destacados ha sido la importancia de diseñar los programas de intervención a partir de conocimientos científicos disponibles.

Una vez descrito el marco teórico general que da sustento a esta tesis doctoral, presentaremos a continuación los objetivos marcados desde la misma.

2. OBJETIVOS

2. OBJETIVOS

Como hemos podido apreciar en el capítulo anterior, las conductas antisociales representan en la actualidad un problema social de indudable interés científico. Así, disciplinas como la psicología, la criminología, la biología o la sociología dirigen sus esfuerzos hacia la comprensión y entendimiento de esta realidad. En esta línea, la tesis doctoral desarrollada surge con el propósito de contribuir al avance científico en el conocimiento de estos comportamientos, realizando una aproximación desde la Psicología Evolutiva.

Hasta el momento nos hemos centrado en presentar el marco teórico y conceptual que da sustento y justificación a este trabajo. En este segundo capítulo, nos ocuparemos de exponer los objetivos perseguidos desde el mismo, para dar paso en capítulos posteriores a la presentación de la metodología, los resultados y la discusión.

Centrándonos en los objetivos, cabe mencionar que esta investigación ha sido realizada para la consecución de tres **objetivos generales**:

Objetivos

Conducta antisocial en la adolescencia

- 1) Aumentar el conocimiento existente acerca de los comportamientos antisociales manifestado por chicos y chicas durante la adolescencia.
- 2) Comprender la relación mantenida entre los comportamientos antisociales y el desarrollo positivo adolescente.
- 3) Realizar una aportación práctica respecto a la evaluación e intervención sobre el comportamiento antisocial adolescente.

Teniendo presente la amplitud de los objetivos anteriores, y con objeto de facilitar su consecución, se establecieron los siguientes **objetivos específicos**:

- Determinar la prevalencia de una amplia gama de conductas antisociales en chicos y chicas adolescentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Desarrollar y validar un instrumento de evaluación de los comportamientos antisociales adolescentes que supere las deficiencias detectadas en los instrumentos disponibles en la actualidad.
- Determinar la topografía y trayectoria evolutiva presentada por la conducta antisocial en chicos y chicas adolescentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Identificar factores personales, familiares, escolares, del grupo de iguales y comunitarios que están implicados en la conducta antisocial adolescente, con especial atención a factores relacionados con su desarrollo positivo.
- Ofrecer una visión ecológica y holística de los factores implicados en la conducta antisocial adolescente.

3. MÉTODO

3. MÉTODO

En el capítulo anterior hemos presentado los objetivos perseguidos desde esta tesis doctoral. En este tercer capítulo abordaremos las cuestiones metodológicas de la investigación realizada. Así, en primer lugar, nos centraremos en presentar los participantes seleccionados y sus principales características. Posteriormente, detallaremos los instrumentos utilizados, el procedimiento seguido y el diseño metodológico del estudio. Por último, procederemos a presentar el plan de análisis estadístico llevado a cabo para la obtención de resultados.

3.1 PARTICIPANTES

La muestra de este estudio estuvo constituida por 2.396 adolescentes, 1.066 chicos (44,5%) y 1330 chicas (55,5%) con edades comprendidas entre 12 y 17 años ($M = 14,73$; $DT = 1,25$) que cursaban estudios de educación secundaria en centros públicos y privados de Andalucía Occidental (Huelva, Cádiz, Sevilla y Córdoba). Todos ellos fueron seleccionados en 20 centros educativos elegidos mediante un muestreo por cuotas y en

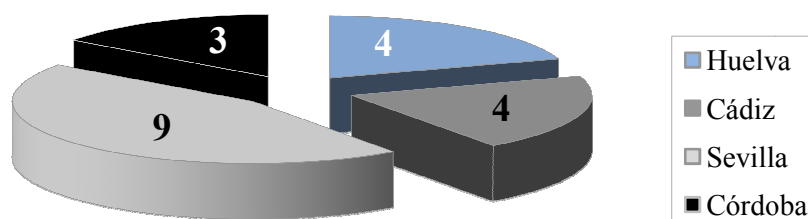
Método

función de las siguientes variables: a) tamaño del centro (pequeño: menos de 600 alumno/as, grande: más de 600 alumnos/as), b) nivel socioeconómico de la zona (media-baja y media-alta), c) tamaño de la población donde se sitúa (pequeño: menos de 30.000 habitantes, grande: más de 30.000 habitantes), d) titularidad del centro (público o privado), e) cohesión o clima del centro (baja y alta) y f) provincia a la que pertenecía el centro.

Con la finalidad de mantener la proporción de centros que existen en cada provincia debido al número de habitantes de éstas la muestra estuvo compuesta por cuatro centros de la provincia de Huelva, cuatro de la Cádiz, seis de la de Sevilla y tres de la de Córdoba—ver Figura 3—.

Figura 3

Distribución de centros en función de la provincia



Igualmente, para respetar la distribución de los centros educativos existentes en función de su titularidad (el 80% centros públicos y el 20% centros privados-concertados), se seleccionaron 16 centros públicos y 4 centros privados-concertados. Respecto al resto de variables la distribución fue equitativa. Con respecto a los centros privados-concertados, debido al número limitado de éstos, no fue posible su representación en todas las categorías. Como se muestra en la Tabla 10, suelen concentrarse en municipios grandes, lo cual responde posiblemente a la realidad existente.

Tabla 10

Relación de los centros en función de las variables de interés

		CENTROS DE MUNICIPIOS GRANDES		CENTROS DE MUNICIPIOS PEQUEÑOS	
		Centro Grande	Centro Pequeño	Centro Grande	Centro Pequeño
ZONA MEDIA-BAJA	Cohesión Alta	1	2 (1)	1	1
	Cohesión Baja	1	1	1	1
ZONA MEDIA-ALTA	Cohesión Alta	3 (2)	1	1	1
	Cohesión Baja	2 (1)	1	1	1

() Centros privados-concertados

En relación al *alumnado*, el estudio se desarrolló en los siguientes cursos y niveles educativos: 2º, 3º y 4º de E.S.O., 1º de Bachillerato y 1º de Ciclos Formativos de Grado Medio. Se seleccionaron aleatoriamente dos clases de cada nivel educativo, participando en el estudio todos los alumnos y alumnas pertenecientes a éstas. No obstante, en los Ciclos Formativos, sólo participó el alumnado menor de 18 años. Además, se pretendió respetar en la presente muestra, la proporción de alumnado que finalizada la Educación Secundaria Obligatoria opta por cursar bachillerato o Ciclos Formativos para continuar su formación académica (el 80% y el 20% respectivamente, según datos del Instituto Nacional de Estadística de 2009).

Teniendo en cuenta que la mayoría de alumnos y alumnas de primero de secundaria acababan de entrar en el centro educativo, era altamente improbable que las variables escolares analizadas en el estudio hubiesen tenido ya alguna influencia sobre los alumnos y alumnas, por lo que la recogida de información comenzó en segundo curso. Por otra parte, se decidió incluir a chicos y chicas de 1º de Bachillerato y 1º de Ciclos Formativos de Grado Medio con el fin de eliminar el sesgo que se produciría en la muestra del estudio si solo se consideraran a los chicos y chicas de 16 y 17 años que, por repetición de curso, continuaran cursando la Educación Secundaria Obligatoria.

Centrándonos, en las características específicas de la muestra seleccionada puede observarse que en los distintos niveles de edad analizados, el número de chicas fue ligeramente superior al de chicos— ver Figura 4—. El mayor número de alumnado estuvo concentrado en el periodo de edad de los 14 y 15 años, con 1187 adolescentes (un 49,5% de la muestra de alumnado), de los cuales 669 son chicas y 518 chicos. El segundo periodo de edad más abundante (30,3%), fue el que correspondía a edades entre los 16 y 17 años,

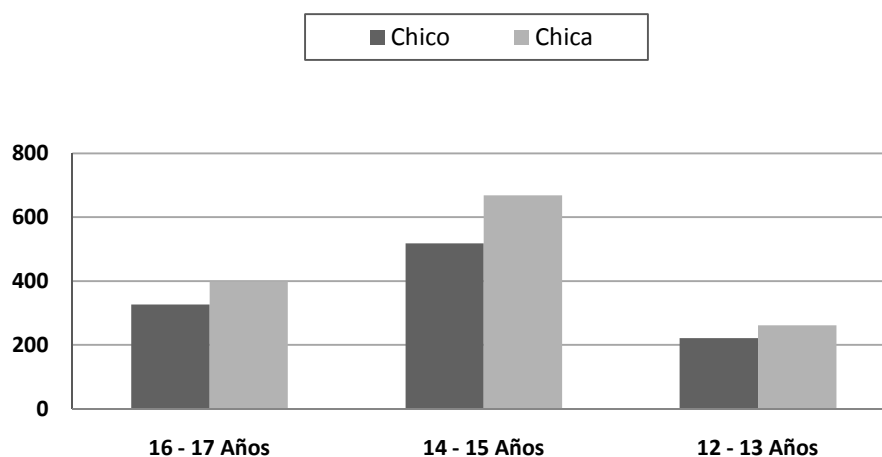
Método

Conducta antisocial en la adolescencia

con 726 adolescentes, conformado por 399 chicas frente a 327 chicos. Por último, la cantidad de alumnado que respondían al periodo de edad de los 12 - 13 años fue la menor, constituidas por 262 chicas y 221 chicos (un total de 483 adolescentes).

Figura 4

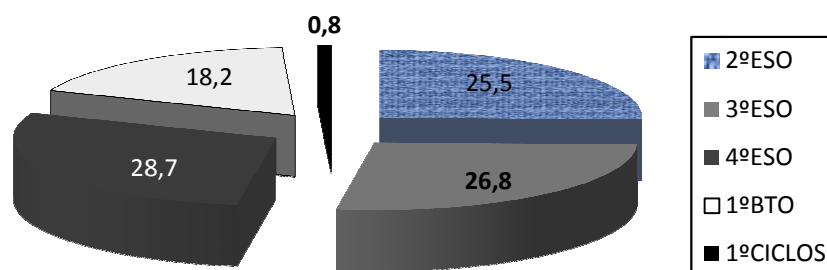
Alumnado en función de la edad y el sexo



Atendiendo a las distintas etapas educativas, los datos mostraron que la proporción de alumnos y alumnas que cursaban Educación Secundaria Obligatoria constituyó un 80% de la muestra del alumnado global, distribuyéndose de una forma bastante homogénea en los distintos cursos (un 25,5% de adolescentes cursaba 2º de ESO; un 26,8% 3º de ESO y un 28,7% cursaba 4º de ESO). En niveles educativos superiores, Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio, al igual que sucede en la población de procedencia, la proporción de alumnado fue menor en comparación con el nivel obligatorio, cursando un 18,2% 1º de Bachillerato, mientras que el 0,8% del alumnado realizaba el 1º curso de un Ciclo Formativo. Según datos del Instituto Nacional de Estadística del 2009, la mayoría de los adolescentes que deciden continuar su formación tras la etapa obligatoria, optan por matricularse en Bachillerato o en Ciclos Formativos de Grado Medio, siendo considerablemente menor el número de alumnos que elige esta última opción (aproximadamente un 80% Bachillerato frente a un 20% en Ciclos). En el presente estudio se intentó conseguir dicha proporción entre Bachillerato y Ciclos. No obstante, la muestra conseguida fue algo menor que en la realidad (aproximadamente un 95% del alumnado de niveles superiores cursaba Bachillerato y un 5% Ciclos). Estos datos se deben a que el alumnado que colaboró en la investigación, de los Ciclos Formativos, debía tener una edad inferior a los 18 años, no pudiendo participar entonces, todo el alumnado de cada clase —ver Figura 5—.

Figura 5

Porcentaje de alumnado en función del nivel educativo



En relación a características socio-demográficas, es relevante mencionar que la nacionalidad mayoritaria del alumnado era española (97,7%), al igual que la de sus progenitores (96,6%), siendo Rumanía, Francia, Alemania, Colombia, Argentina y Marruecos, los países de los que provenían la mayoría de las familias de nacionalidad extranjera. Atendiendo a la estructura familiar, la mayor parte del alumnado (un 84,7%) procedía de familias tradicionales (es decir, vivían tanto con su padre, como con su madre biológica). Asimismo, un 9,3% (224 alumnos y alumnas) vivían con un sólo progenitor, bien sólo con su padre o sólo con su madre; mientras que un 3,8% del alumnado provenía de familias reconstituidas, donde alguno de sus progenitores biológicos había vuelto a rehacer su vida con otra pareja. Por otro lado, estructuras familiares como las denominadas familias extensas (convivir con otros familiares exceptuando los progenitores), familias adoptivas y familias homoparentales, definidas éstas últimas como aquellas familias donde ambos progenitores pertenecen al mismo sexo, estaban representadas en menor medida en la muestra –ver Tabla 11–. Aunque se observó que la estructura familiar tradicional sigue siendo la predominante, la diversidad y representación de otros tipos de familias está aumentando en los últimos años y así se refleja en el estudio.

Tabla 11

Estructura familiar del alumnado

	Frecuencia	Porcentaje
F. Tradicional	2.030	84,7
F. Adoptiva	12	0,5
F. Monoparental	224	9,3
F. Homoparental	7	0,3
F. Reconstituida	90	3,8
F. Extensa	33	1,4
Total	2.396	100

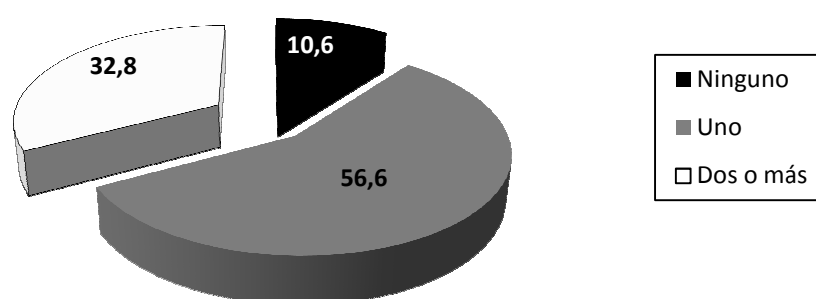
Método

Conducta antisocial en la adolescencia

En la Figura 6 se puede observar el número de hermanos y hermanas que tenía el alumnado en el momento de la realización del estudio. Más de la mitad del alumnado (56,6%) tenía un hermano; por otra parte, un menor número de alumnos y alumnas (32,8%) pertenecía a familias numerosas (con dos o más hermanos o hermanas), y tan sólo, el 10,6% del alumnado era hijo o hija única.

Figura 6

Porcentaje de alumnado en función del número de hermanos



Acerca del nivel educativo de los progenitores, prácticamente no se encontraron diferencias en las distintas categorías, entre padres y madres. Los datos informan que menos de un 1% de los progenitores no sabían leer ni escribir y tan sólo un 22,5% de padres y un 21,4% en el caso de las madres sabía leer y escribir, aunque no poseían el graduado escolar. Estos datos informan que aproximadamente un 75% de los progenitores poseían al menos un nivel básico de formación académica (graduado escolar); de los cuales, un 26% y un 24,4% (de padres y madres respectivamente) habían alcanzado niveles universitarios –Tabla 12–.

Tabla 12

Nivel educativo de los progenitores

	Padre	Madre
No sabe leer ni escribir	0,6 %	0,5 %
Sabe leer y escribir pero no tiene el graduado escolar	22,5 %	21,4 %
Posee el graduado escolar	28,2 %	33,8 %
Estudios de Bachillerato, FP, Ciclos	20,4 %	19,6 %
Estudios Universitarios	26 %	24,4 %
Información desconocida	2,3 %	0,3 %

3.2 INSTRUMENTOS

Cabe destacar que se optó por el uso de cuestionarios por ser la herramienta más adecuada para obtener un gran volumen de información, de forma rápida y sobre un número elevado de sujetos (Sierra, 1991). Además, se consideró relevante su utilización pues el cuestionario, dentro del campo actual de la investigación psicológica, constituye uno de los tipos de instrumentos más utilizados en el ámbito científico nacional e internacional, lo que facilita la comparabilidad de resultados.

Por otra parte, también es importante señalar dos cuestiones. La primera, que atendiendo a la complejidad del estudio, y teniendo presente que un objetivo principal era ofrecer una visión ecológica y holística del comportamiento antisocial adolescente, fue necesario recoger información de diferentes áreas de influencia como son el área personal, familiar, escolar, comunitaria y del grupo de iguales. La segunda, que dada la naturaleza del estudio y algunos de los objetivos perseguidos, muchas de las variables evaluadas constituyen competencias o activos a promover desde los modelos de desarrollo positivo adolescente (véase Oliva, Hernando, Parra, Pertegal, Ríos y Antolín, 2008)

Con objeto de facilitar la comprensión del alto número de instrumentos administrados y tener una visión global del conjunto de dimensiones analizadas en este estudio se presenta la Tabla 13. En dicha tabla quedan recogidos todos los instrumentos utilizados en este trabajo así como las áreas y dimensiones evaluadas con los mismos. Posteriormente, procederemos a describir cada uno de ellos, presentando sus principales características y los índices de fiabilidad que obtuvieron en este estudio.

Método

Conducta antisocial en la adolescencia

Tabla 13

Conjunto de instrumentos administrados en el estudio

Áreas	Dimensiones	Instrumentos de evaluación
Objeto de Estudio (VD)	Comportamiento antisocial <ul style="list-style-type: none"> • Agresión • Robo y destrucción de la propiedad • Violación de normas 	<i>Escala de Conducta Antisocial Adolescente</i>
Personal	Variables socio-demográficas personales	<i>Cuestionario de Datos Socio-demográficos</i> desarrollado <i>ad hoc</i> para la investigación
	Autoestima	<i>Escala de Autoestima</i> (Rosenberg, 1965)
	Satisfacción vital	<i>Escala para la Evaluación de la Satisfacción Vital</i> (Huebner, 1991)
	Tolerancia a la frustración	<i>Escala para la Evaluación de la Tolerancia a la Frustración</i> (Bar-On y Parker, 2000; Oliva et al., en prensa)
	Planificación y toma de decisiones	<i>Escala para la Evaluación de la Planificación y Toma de Decisiones</i> (Darden, Ginter y Gazda, 1996; Oliva et al., en prensa)
	Empatía	<i>Escala de Empatía</i> (Jolliffe y Farrington, 2006; Oliva et al, en prensa)
	Valores	<i>Escala de Valores para Adolescentes</i> (Antolín, Oliva, Pertegal y López, 2011)
	Problemas de Ajuste	<i>Youth Self Report, YSR</i> (Achenbach y Rescorla, 2001)
Familiar	Estilos de vida	<i>Cuestionario de Estilos de Vida</i> desarrollado <i>ad hoc</i> para esta investigación
	Variables socio-demográficas familiares	<i>Cuestionario de Datos Socio-demográficos</i> desarrollado <i>ad hoc</i> para la investigación. <i>Family Affluence Scale</i> (Boyce, Torsheim, Currie y Zambon, 2006)
	Estilos parentales	<i>Escala de estilos parentales</i> (Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007)
	Conflicto interparental	<i>Escala de conflicto interparental</i> (Grych, Seid y Fincham, 1992; Oliva et al., en prensa)
Iguales	Promoción parental de valores	<i>Escala de promoción parental de valores</i> desarrollada <i>ad hoc</i> para esta investigación
	Apego a iguales: <ul style="list-style-type: none"> • Confianza • Comunicación • Alienación 	<i>Escala de Apego a Iguales</i> (Armsden y Greenberg ,1987; Sánchez-Queija y Oliva, 2003)
Escolar	Clima y funcionamiento del centro educativo <ul style="list-style-type: none"> • Clima del centro • Vínculos • Claridad de normas y valores • Empoderamiento y oportunidades positivas 	<i>Escala de percepción del clima y funcionamiento del centro</i> (Pertegal, Oliva y Hernando, en revisión, Oliva et al., en prensa)
Comunitaria	Activos y recursos comunitarios <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo social a la juventud • Apego al barrio • Seguridad de la comunidad • Control Social • Actividades para jóvenes 	<i>Escala de activos y recursos comunitarios para adolescentes</i> (Oliva, Antolín y López, en prensa; Oliva et al., en prensa)

• **Escala de Conducta Antisocial Adolescente-Anexo A-**: Escala elaborada y validada en el presente estudio que permite evaluar la conducta antisocial que chicos y chicas manifiestan durante la adolescencia. El desarrollo de esta escala partió de la revisión bibliográfica realizada en esta investigación y de la necesidad manifiesta de contar con medidas de autoinformes válidas y fiables para evaluar el comportamiento antisocial adolescente (Kazdin y Buela- Casal, 2006). Además, la escala desarrollada surge de la necesidad de crear un instrumento de evaluación que permita superar la segregación existente entre la investigación básica y la práctica profesional relativa a los comportamientos antisociales adolescentes. Por ello, en la construcción y elaboración de ítems se consideró importante partir de la tipología de conductas antisociales presente en uno de los manuales diagnósticos más utilizados en la actualidad a nivel mundial, *el Manual de Diagnóstico y Estadística de los Trastornos Mentales* en su cuarta edición revisada (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-IV-TR*) (American Psychiatric Association, 2000). A partir de la consideración de la tipología de conductas antisociales presente en el DSM-IV-TR y la revisión bibliográfica realizada se procedió a desarrollar los análisis psicométricos necesarios para la validación de la escala. Estos, junto al proceso de construcción de la misma, serán presentados en el segundo apartado de los resultados de este trabajo (p.p. 191). No obstante, en este momento cabe señalar que la versión definitiva quedó constituida por 17 de los 52 ítems considerados inicialmente, todos ellos correspondientes a diferentes conductas antisociales, utilizados para dar respuesta al primer objetivo de este estudio. Los ítems deben ser puntuados por chicos y chicas en una escala de 0 (Nunca lo he hecho) a 3 (Lo he hecho 4 o más veces) en función de la frecuencia con la que han realizado esas conductas en el último año. La escala puede ser aplicada de manera individual o colectiva a chicos y chicas adolescentes a partir de los 12 años y mediante ella se puede obtener una puntuación global de conducta antisocial adolescente así como tres puntuaciones parciales correspondientes a las diferentes dimensiones que componen la misma:

- **Agresión**: Esta dimensión está constituida por cinco ítems (por ejemplo “he sido cruel físicamente con otra persona”) que recogen todas aquellas conductas que expresan agresividad, tanto física como verbal, por parte de chicos y chicas adolescentes. La fiabilidad obtenida para esta dimensión a través del coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach fue de ,77. Los estadísticos descriptivos para esta dimensión en la muestra total fueron $M=12,6$; $DT=9,30$; rango=0-39.

- **Robo y destrucción de la propiedad**: Agrupa a los ítems que hacen referencia a las conductas antisociales relacionadas con el robo (por ejemplo “He robado cosas pero sin enfrentamiento con la persona”) o con la destrucción de la propiedad (Ej.: “He destrozado

Método

mobiliario urbano como cubos de basura, bancos, señales de tráfico...). Esta dimensión alcanzó una fiabilidad de ,85 ($M=4,19$; $DT=7,46$; rango=0-45).

- *Violación de normas*: en esta última dimensión se incluyen todas aquellas conductas antisociales relativas a la ruptura de normas. La fiabilidad obtenida para esta dimensión fue de ,84 ($M=3,99$; $DT=4,13$; rango=0-12).

La fiabilidad para la escala global fue de ,88 ($M=20,79$; $DT=17,18$; rango=0-90).

• **Cuestionario de Datos Socio-demográficos** -*Anexo B*:- Se trata de un cuestionario elaborado *ad hoc* para esta investigación. En este cuestionario se recoge información acerca de las características socio-demográficas personales y familiares de los chicos y chicas evaluados, donde quedan incluidas las preguntas del Family Affluence Scale (Boyce, Torsheim, Currie y Zambon, 2006), escala desarrollada y validada para medir el nivel socio-económico familiar ($M=5,75$; $DT=1,97$; rango=0-9). La cumplimentación del cuestionario en su conjunto requiere aproximadamente cinco minutos e incluye aspectos como edad y sexo de los adolescentes evaluados, nacionalidad propia y parental, tipo de estructura familiar, nivel educativo parental o nivel socioeconómico familiar.

• **Escala de autoestima** (Rosenberg, 1965) -*Anexo C*:- Constituye una de las escalas más utilizadas para la medición de la autoestima. Fue desarrollada originalmente por Rosenberg (1965) para la evaluación de adolescentes e incluye diez ítems cuyos contenidos se centran en los sentimientos de respeto y aceptación de si mismo/a. La mitad de los ítems están enunciados en positivo y la otra mitad en negativo. Aunque inicialmente fue diseñada como escala de Guttman, posteriormente se ha hecho común su puntuación como escala tipo Likert, donde los ítems se responden en una escala de cuatro puntos (1= muy de acuerdo, 2= de acuerdo, 3= en desacuerdo, 4= totalmente en desacuerdo). Para su corrección deben invertirse las puntuaciones de los ítems enunciados de manera negativa (3, 5, 8, 9, 10) y posteriormente hacerse la media de todos los ítems. La puntuación total oscila entre 1 y 4.

Existen diversos estudios que apoyan sus adecuadas características psicométricas en diversos idiomas (Curbow y Somerfield, 1991; Hagborg, 1993; Kaplan y Pokorny, 1969; Kernis, Grannemann y Mathis, 1991; Roberts y Monroe, 1992; Rosenberg, 1965; Shahani, Dipboye y Phillips, 1990; Silbert y Tippett, 1965) y la adaptación española de la escala ha sido validada tanto en población adolescente (Atienza, Moreno y Baleguer, 2000) como universitaria (Martín-Albo, Nuñez, Navarro y Grijalvo, 2007). En esta investigación se

utilizó una traducción al castellano y obtuvo un coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, de ,82 ($M=3,16$; $DT=0,48$; rango=1-4).

• **Escala para la Evaluación de la Satisfacción Vital** (Huebner, 1991; Galíndez y Casa, 2010) -Anexo D-: Este instrumento permite evaluar la satisfacción vital de chicos y chicas adolescentes. Fue desarrollado y validado por Huebner en 1991 y se trata de una escala que puede aplicarse de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de los 12 años. Está compuesta por siete ítems (por ejemplo, “Mi vida va bien”, “Me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida”) que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 7 (Totalmente de acuerdo) y ofrece una única puntuación global. Recientemente, una traducción al castellano ha sido validada por Galíndez y Casas (2010). Concretamente, en este estudio ha sido empleada una traducción al castellano de la escala original. Alcanzó un coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, de ,81 ($M=5,22$; $DT=1,09$; rango=1-7).

• **Escala para la Evaluación de la Tolerancia a la Frustración** (Bar-On y Parker, 2000; Oliva et al., en prensa) -Anexo E-: Esta escala forma parte del Emotional Quotient Inventory Youth Version (EQ-i: YV) y fue utilizada la versión reducida y adaptada al castellano realizada por Oliva et al. (en prensa). Concretamente, se trata de una adaptación de la sub-escala de *Manejo del Estrés*, que permite evaluar la capacidad de chicos y chicas adolescentes para resistir a sucesos adversos y situaciones estresantes, así como su capacidad para resistir o demorar determinados impulsos. La versión adaptada de dicha sub-escala consta de ocho ítems (Ejemplo: “Algunas cosas me enfadan mucho”) que los sujetos han de puntuar entre 1 (Nunca) y 5 (Siempre). En este estudio esta escala obtuvo un alpha de Cronbach de ,77 ($M=3,55$; $DT=0,71$; rango=1-5).

• **Escala para la Evaluación de la Planificación y Toma de Decisiones** (Darden, Ginter y Gazda, 1996; Oliva et al., en prensa) -Anexo F-: Esta escala constituye una reducción y adaptación al castellano de una de las sub-escalas del instrumento Life Skills Development Scale - Adolescent Form (LSDS-B) - de Darden, Ginter y Gazda (1996). Dicho instrumento que en su versión original está compuesto por 65 ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 7 (Totalmente de acuerdo) ofrece una puntuación global de *eficacia*, así como puntuaciones parciales de las siguientes dimensiones que componen la misma: *comunicación interpersonal/habilidades para las relaciones; resolución de problemas/habilidades para la toma de decisiones; salud física/habilidades para el mantenimiento de la salud; y desarrollo de la identidad/habilidades para planteamiento de objetivos vitales*.

Método

Conducta antisocial en la adolescencia

Concretamente, la sub-escala aquí utilizada es la denominada *resolución de problemas/habilidades para la toma de decisiones* en su versión reducida y adaptada al castellano por Oliva y su grupo de investigación en 2010 (Oliva et al., en prensa). Esta escala permite evaluar la percepción que chicos y chicas adolescentes tienen sobre su propia habilidad para planificar y tomar decisiones y consta de 8 ítems tales como “Le doy vueltas a la cabeza y lo analizo todo cuando estoy intentando resolver un problema”. Es aplicable de forma individual o colectiva a adolescentes de entre 12 y 18 años y el formato de respuesta sigue las indicaciones del instrumento de Darden et al. (1996), de manera que los sujetos han de puntuar entre 1 y 7 cada uno de los ítems que la componen. Esta escala obtuvo una fiabilidad de ,89 ($M=5,30$; $DT=1,06$; rango=1-7).

- **Escala de Empatía** (Jolliffe y Farrington, 2006; Oliva et al., en prensa) -*Anexo G*:- Este instrumento permite evaluar a través de 20 ítems la empatía. Fue desarrollado y validado originariamente por Jolliffe y Farrington en 2006 y ofrece puntuaciones para dos dimensiones de empatía, empatía cognitiva y empatía afectiva, así como una puntuación global de empatía. Concretamente, en este estudio se ha utilizado la traducción y adaptación al castellano de dicha escala realizada por Oliva et al. (en prensa). Dicha adaptación consta de nueve ítems puntuados en una escala de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo) y puede ser aplicada de manera individual o colectiva a adolescentes a partir de los 12 años. Se obtiene una puntuación global y dos puntuaciones parciales:

- *Empatía afectiva*. Esta dimensión evalúa la reacción emocional provocada por los sentimientos de otras personas. Agrupa cuatro ítems del tipo “Después de estar con un amigo/a que está triste por algún motivo suelo sentirme triste” y presentó un coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, de ,63 ($M=3,58$; $DT=0,77$; rango=1-5).

- *Empatía cognitiva*. Se refiere a la percepción y comprensión de los otros, se compone de cinco ítems, (“cuando alguien está deprimido suelo comprender cómo se siente”) y el coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach fue de ,73 ($M=3,91$; $DT=0,64$; rango=1-5).

La escala total obtuvo una fiabilidad de ,86 ($M=3,76$; $DT=0,59$; rango=1-5).

- **Escala de Valores para el Desarrollo Positivo Adolescentes (EV-DPA)** (Antolín, Oliva, Pertegal y López, 2011; Oliva et al., en prensa) -*Anexo H*:- Escala desarrollada y validada en el trascurso de esta investigación por Antolín et al. (2011), obteniendo unos buenos índices de fiabilidad y validez dimensional (RMSEA = ,05; GFI = ,94; AGFI= ,93; CFI = ,98). Esta escala permite evaluar la importancia que chicos y chicas adolescentes

conceden a un conjunto de valores implicados en su desarrollo positivo. Puede ser aplicada de forma individual o colectiva a partir de los 12 años y está compuesta por 24 ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Nada importante) y 7 (Lo más importante). A través de esta escala se obtienen ocho puntuaciones parciales como son *compromiso social* ($M=3,75$; $DT=1,43$; rango=1-7), *prosocialidad* ($M=4,49$; $DT=1,37$; rango=1-7), *justicia e igualdad* ($M=4,95$; $DT=1,40$; rango=1-7), *honestidad* ($M=5,78$; $DT=1,14$; rango=1-7), *integridad* ($M=3,39$; $DT=1,26$; rango=1-7), *responsabilidad* ($M=5,53$; $DT=1,20$; rango=1-7), *reconocimiento social* ($M=3,51$; $DT=1,48$; rango=1-7) y *hedonismo* ($M=5,29$; $DT=1,33$; rango=1-7); y tres puntuaciones globales:

- *Valores sociales*: Agrupa los nueve ítems referidos a valores prosociales (por ejemplo, “dedicar parte del tiempo de uno a ayudar a los demás”), de justicia e igualdad (“Luchar contra las injusticias sociales”) y de compromiso social (“Participar en algún grupo comprometido socialmente”). Es una dimensión que indica una actitud empática y prosocial en el adolescente, y un interés por colaborar en actividades de ayuda a otras personas. La fiabilidad según indicó el coeficiente alfa de Cronbach para esta dimensión fue de ,89 ($M=4,39$; $DT=1,14$; rango=1-7).

- *Valores personales*: Integra nueve ítems referidos a valores como la honestidad (“Ser sincero con los demás”), la responsabilidad (“No culpar a otros de nuestros errores”) y la integridad (“Comportarse de acuerdo con los principios en los que se cree”). Por lo tanto son valores que indican la importancia concedida a la seguridad y fortaleza personal para actuar de forma coherente con los propios principios. Esta escala obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de ,89 ($M=5,57$; $DT=1,00$; rango=1-7).

- *Valores individualistas*: Agrupa seis ítems, tres de ellos que representan una búsqueda de popularidad y de reconocimiento social por parte del adolescente (por ejemplo, “que las demás personas me admiren”). Los otros tres ítems representan claramente valores de hedonismo, búsqueda del placer y satisfacción personal (“Buscar cualquier oportunidad para divertirse”). Los valores que se agrupan en este bloque tienen un significado menos positivo que los anteriores incluso llegándose a poder considerar como valores con valencia negativa para el desarrollo positivo adolescente. La fiabilidad obtenida en esta subescala fue de ,80 ($M=4,40$; $DT=1,12$; rango=1-7).

• **Youth Self Report (YSR)** (Achenbach y Rescorla, 2001) -Anexo I-: Se trata de una escala desarrollada por Achenbach y Rescorla (2001) para obtener información sistematizada directamente de niños y adolescentes (entre 11 y 18 años) sobre problemas emocionales y conductuales. El Youth Self-Report (YSR) forma parte de un sistema de

Método

evaluación multiaxial, denominado Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA) y es una escala utilizada, adaptada y validada en numerosos estudios (Achenbach y Rescorla, 2001). En esta investigación se ha utilizado una traducción al castellano de la versión original (112 ítems) pero eliminando aquellos 14 destinados a evaluar la deseabilidad social. Los 98 ítems seleccionados tras la aplicación del anterior criterio deben ser respondidos eligiendo entre tres opciones de respuesta: 0 “no es verdad”, 1 “algo verdadero” o 2 “muy verdadero”. Incluye ocho subescalas de primer orden (depresión ansiosa, depresión retraída, quejas somáticas, problemas sociales, problemas de pensamiento, problemas de atención, conducta de ruptura de normas y conducta agresiva) y dos grupos de síndromes de banda ancha compuesto a partir de algunas de las subescalas anteriores (Síndrome internalizante, compuesto por las tres primeras subescalas de primer orden, $M=10,05$; $DT=6,88$, y síndrome externalizante, compuesto por las dos últimas subescalas de primer orden, $M=10,07$; $DT=7,89$). Igualmente, el YSR permite obtener una puntuación total de otros problemas concernientes a los problemas no incluidos en los dos síndromes expuestos, relacionados con déficit cognitivo-relacionales (problemas sociales, problemas de pensamiento, problemas de atención); $M=11,10$; $DT=7,36$; y una puntuación total de problemas mediante la suma de todas las escalas anteriores. Los índices de fiabilidad obtenidos en este estudio a través del coeficiente alpha de Cronbach fueron ,83, síndrome internalizante; ,81, síndrome externalizante; ,93, problemas cognitivo-relacionales; ,73, puntuación total; ,73, depresión ansiosa; ,61, depresión retraída; ,67 quejas somáticas; ,70, problemas sociales; ,72, problemas de pensamiento; ,71 problemas de atención; ,77 conducta de ruptura de normas y ,81, conducta agresiva.

• **Cuestionario de Estilo de Vida-Anexo J-**: Cuestionario desarrollado *ad hoc* para esta investigación que recogía información acerca de diferentes aspectos del estilo de vida del joven tales como frecuencia con la que se practican actividades física y deportivas (jugar al fútbol, correr, ir al gimnasio); tiempo dedicado a ver la televisión y vídeos; frecuencia con la que se usa el ordenador y los videojuegos diariamente; tiempo diario destinado a estar con los amigos y amigas; tiempo dedicado a estudiar y a realizar tareas escolares y, por último, cuestiones relativas a sus rutinas relacionadas con las horas de sueño y la hora de irse a dormir, entre semana y los fines de semana.

• **Escala para la Evaluación del Estilo Parental** (Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007) -**Anexo K-**: Escala desarrollada y validada por Oliva et al. en el año 2007 que permite evaluar la percepción que chicos y chicas adolescentes tienen sobre diversas dimensiones del estilo educativo de sus padres y madres. Puede ser aplicada tanto de forma individual como colectiva a adolescentes a partir de los 12 años y está compuesta

por 41 ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 6 (Totalmente de acuerdo). Concretamente, la escala permite evaluar las siguientes dimensiones del estilo educativo parental:

- *Afecto y comunicación*. Se refiere a la expresión de apoyo y afecto por parte de los padres, a su disponibilidad y a la fluidez de la comunicación con ellos. Tiene ocho ítems, (por ejemplo: "Si tengo algún problema puedo contar con su ayuda"); y en este estudio presentó un coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, de ,92 ($M=5,03$; $DT=0,86$; rango=1-6).

- *Promoción de autonomía*. Esta dimensión evalúa en qué medida padre y madre animan a su hijo para que tenga sus propias ideas y tome sus propias decisiones. Se compone de ocho ítems, (ej.: "Me anima a que diga lo que pienso aunque él/ella no esté de acuerdo") y su coeficiente de fiabilidad fue ,88 ($M=4,62$; $DT=0,94$; rango=1-6).

- *Control conductual*. Esta dimensión incluye seis ítems que se refieren al establecimiento de límites y a los intentos de los padres por mantenerse informado sobre el comportamiento de sus hijos e hijas fuera de casa (ej.: "Pone límites a la hora a la que debo volver a casa") y su coeficiente de fiabilidad fue de ,82 ($M=4,61$; $DT=1,04$; rango=1-6).

- *Control psicológico*. Evalúa la utilización por parte de padres y madres de estrategias manipuladoras como el chantaje emocional y la inducción de culpa, por lo que es una dimensión claramente negativa. Tiene ocho ítems (ej.: "Me hace sentir culpable cuando no hago lo que quiere") y presentó una fiabilidad de ,86 ($M=3,00$; $DT=1,11$; rango=1-6).

- *Revelación*. Incluye cinco ítems que indagan sobre la frecuencia con que los adolescentes cuentan a sus padres asuntos personales por propia iniciativa (ej.: "Le cuento lo que hago en mi tiempo libre"). El alfa de Cronbach obtenido para esta subescala fue de ,85 ($M=4,09$; $DT=1,26$; rango=1-6).

- *Humor*. Esta dimensión indica en qué medida el adolescente considera que sus padres muestran optimismo y buen sentido de humor. Se compone de seis ítems (ej.: "Casi siempre es una persona alegre y optimista") y alcanzó una fiabilidad a través del coeficiente alfa de Cronbach de ,88 ($M=4,71$; $DT=0,91$; rango=1-6).

• ***Escala de Conflicto Interparental*** (Grych, Seid y Fincham, 1992; Oliva et al., en prensa) -*Anexo L-*: Esta escala permite evaluar la percepción que chicos y chicas tienen sobre distintos aspectos del conflicto interparental fue desarrollada originariamente por Grych, Seid y Fincham en 1992 y ha sido una escala utilizada y validada en numerosas

Método

ocasiones (Marcus, Lindahl y Malik, 2001; Morris, 2002; Morris y West, 2000; Nebus, 1998; Richmond y Stocker, 2003; Salter, 2001; Sheffield, 2002; Sherwood, 2001; Tarnell, 2003, Oliva et al., en prensa). Concretamente en este estudio se ha utilizado una adaptación y reducción de tres de las subescalas de la escala original realizada por Oliva et al. (en prensa). Dicha adaptación consta de consta de 13 ítems que deben ser puntuados en una escala de 1 (Totalmente falso) a 7 (Totalmente verdadero) y ofrece una puntuación total y tres puntuaciones parciales:

- *Frecuencia e intensidad de conflictos*. Indica la percepción que chicos y chicas tienen respecto a la frecuencia y la intensidad del conflicto mantenido entre sus progenitores. Se compone de seis ítems, (por ejemplo, "A menudo he visto o escuchado a mis padres discutir"), y alcanzó una fiabilidad, obtenida a través del coeficiente alfa de Cronbach, de ,89 ($M=3,49$; $DT=1,66$; rango=1-7).

- *Resolución de conflictos*. Evalúa la percepción que los adolescentes poseen en cuanto a la resolución de los conflictos interparentales. Consta de cuatro ítems, (por ejemplo, "Cuando mis padres han tenido una discusión suelen resolverla bien") y obtuvo una fiabilidad de ,89 ($M=2,61$; $DT=1,41$; rango=1-7).

- *Triangulación*. Mide la percepción de los adolescentes en relación al grado en que consideran que sus progenitores los involucran en los conflictos. Consta de tres ítems, (entre ellos, "Mi madre suele querer que me ponga de su parte cuando discuto con mi padre") y su índice de fiabilidad fue de ,84 ($M=2,35$; $DT=1,53$; rango=1-7).

A partir de la puntuación conjunta de las tres subescalas anteriores se obtiene la puntuación total de conflicto interparental cuyo índice de fiabilidad fue de ,89. ($M=2,92$; $DT=1,18$; rango=1-7).

• **Escala de promoción parental de valores -Anexo M-**: Se trata de una escala desarrollada *ad hoc* para esta investigación que permite obtener información acerca del grado en que padres y madres de chicos y chicas adolescentes promueven en éstos la adquisición de valores tales como la prosocialidad, honestidad, igualdad, justicia social, responsabilidad, integridad e compromiso social. Consta de 14 ítems que deben ser puntuados en una escala tipo likert que va desde 1 (nada probable) a 7 (totalmente probable) y ofrece una puntuación total del grado de promoción parental de este tipo de valores. La fiabilidad obtenida en este estudio mediante el coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach fue de ,86 $M=5,45$; $DT=1,09$; rango=1-7).

• **Escala de Apego a Iguales** (Armsden y Greenberg ,1987) -Anexo N-: Esta escala sirve para evaluar la relación con el grupo de iguales y fue desarrollada por Armsden y Greenberg (1987). Concretamente, para esta investigación se ha empleado la traducción y adaptación al español desarrollada por Sánchez-Queija y Oliva (2003). Esta adaptación consta de 21 ítems y se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de los 12 años. Los ítems del instrumento deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 7 (Totalmente de acuerdo), y se agrupan en las siguientes dimensiones:

- **Confianza:** Se trata de una dimensión constituida por ocho ítems que evalúa la comprensión y el respeto en las relaciones con los amigos a través de cuestiones como “Mis amigos me aceptan como soy”. El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, obtenido para la subescala fue de ,88 ($M=47,50$; $DT=7,44$; rango=8-56).

- **Comunicación:** Con esta dimensión se evalúa el grado y calidad de la comunicación verbal. Se compone de siete ítems (ej.: “Cuando hablamos, mis amigos/as tienen en cuenta mi punto de vista”) y el alfa de Cronbach obtenido fue de ,84 ($M=40,19$; $DT=6,79$; rango=7-49).

- **Alienación:** Se refiere al grado en que existe aislamiento, resentimiento o alienación. Esta dimensión incluye seis ítems (ej.: “Contarle mis problemas a mis amigos me hace sentir vergüenza”) y presentó un alfa de Cronbach = ,67 ($M=15,76$; $DT=6,48$; rango=6-42).

La escala completa obtuvo un Coeficiente de fiabilidad de alfa de Cronbach de ,73. ($M=71,93$; $DT=17,64$; rango=-17-99).

• **Escala de Percepción del Clima y Funcionamiento del Centro** (Pertegal, Oliva y Hernando, en revisión, Oliva et al., en prensa) -Anexo Ñ-: Escala desarrollada y validada por Pertegal, Oliva y Hernando, obteniendo unos buenos índices de fiabilidad y validez (RMSEA = .046; GFI = .92; AGFI= .90; CFI = .97). Esta escala permite evaluar la percepción que chicos y chicas adolescentes tienen sobre diversas dimensiones del centro educativo en el que estudian. Su proceso psicométrico de construcción y validación puede ser consultada en Pertegal, Oliva y Hernando (en revisión) o en Oliva et al. (en prensa). Concretamente, se trata de una escala que puede ser aplicada de forma individual o colectiva a partir de los 12 años y que está compuesta por 30 ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 y 7. La escala ofrece nueve puntuaciones parciales (relaciones entre iguales, seguridad, pertenencia, apoyo percibido, normas, valores, influencia percibida, recursos e instalaciones y actividades) que son agrupadas en

Método

una puntuación total y cuatro dimensiones globales de segundo orden. Las dimensiones de segundo orden así como los aspectos que evalúa son:

- *Clima*. Se refiere a dos aspectos, por un lado, incluye el grado en que los adolescentes perciben las relaciones entre iguales como buenas, y por otro, la no percepción de inseguridad en el centro. Esta dimensión incluye seis ítems en total, tres ítems referidos a la percepción del clima de relación entre iguales (ej.: “La mayoría de los alumnos de este centro nos llevamos bien”) y otros tres referidos a la percepción de no seguridad en el centro (ej.: “Algunos compañeros de este centro se sienten amenazados por otros”). La fiabilidad según indicó el coeficiente alfa de Cronbach fue de ,78 en este estudio ($M=4,36$; $DT=1,03$; rango=1-7).

- *Vínculos*. Esta dimensión valora dos aspectos relacionados con la vinculación al centro por parte del alumnado. Por un lado, evalúa el grado en que chicos y chicas adolescentes tienen un sentimiento de pertenencia y satisfacción con su propio centro, y por otro, la valoración del apoyo percibido por parte del profesorado como parte fundamental de la vinculación a los educadores del centro. Esta dimensión incluye siete ítems en total, tres ítems referidos a la vinculación con el centro (ej.: “En este centro me siento muy a gusto”) y otros cuatro ítems referidos al apoyo percibido por parte del profesorado (ej.: “En las clases, los profesores nos ayudan cuando tenemos alguna dificultad”). La fiabilidad obtenida para esta dimensión fue de ,81 ($M=5,27$; $DT=1,01$; rango=1-7).

- *Claridad de normas y valores*. Engloba dos aspectos que tienen que ver con la regulación del comportamiento y ajuste adolescente, y por tanto, con la labor más educativa del centro. Por un lado, esta dimensión evalúa el grado en que los adolescentes perciben la claridad de límites en cuanto a las normas existentes en el centro. Por otro lado, valora la percepción de la coherencia en la promoción de valores en el centro por parte del profesorado. Esta dimensión también incluye siete ítems en total, tres ítems referidos a la percepción de la claridad de normas (ej.: “Todos los alumnos conocemos los límites y normas que hay que respetar en este centro”) y otros cuatro ítems sobre la percepción de valores promovidos por el centro (ej.: “En este centro se nos ayuda a respetar y comprender las costumbres de otras culturas y países”). La fiabilidad según indicó el coeficiente alfa de Cronbach fue de ,82 ($M=5,33$; $DT=1,01$; rango=1-7).

- *Empoderamiento y oportunidades positivas*. Se refiere a tres aspectos claramente correlacionados en el sentido del grado en que los adolescentes perciben oportunidades positivas para su desarrollo sociopersonal. Supone la valoración de los recursos e instalaciones del centro como oportunidades, la oferta de actividades dirigidas a los

adolescentes, y finalmente, la percepción de la influencia en la vida del centro o la percepción de fomento de la participación del alumnado (“empoderamiento”). Esta dimensión está compuesta por 10 ítems, tres ítems referidos al empoderamiento (ej.: “Los alumnos proponemos algunas celebraciones y actividades del centro y participamos en su organización”), tres ítems referidos a recursos e instalaciones del centro (ej.: “En el centro hay salas de estudio y espacios para que los alumnos trabajemos en grupo”), y finalmente, cuatro ítems sobre la oferta de actividades (ej.: “En este centro se organizan muchas actividades culturales: teatro, conciertos, exposiciones, etc.”). El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para esta dimensión fue de ,83 ($M=4,43$; $DT=1,12$; rango=1-7).

• **Escala de Valoración del Barrio por sus Residentes** (Oliva, Antolín y López, en prensa, Oliva et al., en prensa) -*Anexo O*:- Escala desarrollada y validada en el transcurso de esta investigación por Oliva, Antolín y López, obteniendo unos buenos índices de fiabilidad y validez (RMSEA = .06; GFI = .92; AGFI= .90; CFI = .97). Esta escala sirve para evaluar la percepción que chicos y chicas adolescentes tienen sobre diversas dimensiones del barrio en el que viven y fue elaborada originariamente en 2009. Su proceso de elaboración y validación se puede consultar en Oliva, Antolín y López (en prensa). Concretamente, la escala puede ser aplicada de forma individual o colectiva a partir de los 12 años, tanto a adolescentes como a personas adultas y está compuesta por 22 ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente falsa) y 7 (Totalmente verdadera). Ofrece cinco puntuaciones parciales de diferentes aspectos o dimensiones de la comunidad que pueden actuar como activos o recursos para promover el desarrollo positivo adolescente y evitar los problemas conductuales. También ofrece una puntuación global que puede considerarse como un indicador de la calidad del barrio desde el punto de vista de los adolescentes que residen en él. Las cinco dimensiones parciales que evalúa son:

- *Apoyo social a la juventud*. Se refiere al grado en que los adolescentes perciben que las personas adultas de su comunidad o barrio se preocupan por sus jóvenes, los apoyan, los valoran y fomentan su participación. Está compuesta por seis ítems (ej.: “La gente adulta de mi barrio valora mucho a los jóvenes”) y en el presente estudio obtuvo un coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, de ,91 ($M=3,78$; $DT=1,34$; rango=1-7).

- *Apego al barrio*. Incluye cuatro ítems referidos al sentimiento de pertenencia o vinculación con la comunidad de su barrio (ej.: “Siento que formo parte de mi barrio”). Esta dimensión presentó un Alfa de Cronbach de ,91 ($M=4,51$; $DT=1,60$; rango=1-7).

Método

Conducta antisocial en la adolescencia

- *Seguridad de la comunidad.* Esta subescala está formada por cuatro ítems a través de los cuales quien cumplimenta el cuestionario indica la percepción que tiene de la seguridad de su barrio y la ausencia de delitos y violencia (ej.: “La gente de mi barrio comete delitos y gamberradas”). Obtuvo una fiabilidad de alfa de Cronbach de ,87 ($M=5,22$; $DT=1,71$; rango=1-7).

- *Control social.* Se refiere a la supervisión y control que las personas adultas del vecindario ejercen sobre jóvenes y adolescentes, y a su predisposición a intervenir en caso de que observen comportamientos inapropiados. Está formada por cuatro ítems (ej.: “En mi barrio si haces cualquier gamberrada seguro que algún adulto te reñirá”) y su coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach fue de ,85 ($M=5,39$; $DT=1,33$; rango=1-7).

- *Actividades para jóvenes.* Los cuatro ítems que conforman esta dimensión están referidos a la oferta de actividades de ocio dirigidas a las personas jóvenes que se llevan a cabo en el barrio (ej.: “Hay pocos barrios en los que haya tantas actividades para jóvenes como en el mío”). Obtuvo una fiabilidad de ,80. ($M=3,17$; $DT=1,40$; rango=1-7).

La escala completa obtuvo un coeficiente de fiabilidad a través de alfa de Cronbach de ,89 ($M=4,41$; $DT=0,95$; rango=1-7).

3.3 PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se llevó a cabo la planificación y el diseño del estudio. En segundo lugar, se procedió a realizar el trabajo de campo a través de la recogida de datos en los centros educativos seleccionados como muestras objetos de estudio.

Para la planificación y el diseño del estudio se partió de una exhaustiva revisión bibliográfica. Dicha revisión ayudó tanto al establecimiento de objetivos como a la selección de instrumentos a utilizar. Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de este estudio era ofrecer una visión ecológica y sistémica acerca de la conducta antisocial adolescente fue necesaria la recopilación de información de un amplio conjunto de contextos de influencias: contexto personal, familiar, escolar, comunitario y del grupo de iguales.

Con el propósito de dar respuesta a los objetivos del estudio se procedió a seleccionar una muestra representativa de la población adolescente de Andalucía Occidental mediante un procedimiento de muestreo por cuotas. En primer lugar fueron seleccionados 20 centros educativos en función a las siguientes variables a) tamaño del

centro (pequeño: menos de 600 alumnos/as, grande: más de 600 alumnos/as), b) provincia a la que pertenecía el centro, c) tamaño de la población donde se sitúa (pequeño: menos de 30.000 habitantes, grande: más de 30.000 habitantes), d) titularidad (público o privado), e) cohesión o clima del centro (baja y alta) y f) nivel socioeconómico de la zona (media-baja y media-alta). La información necesaria para determinar estas dos últimas variables se obtuvo mediante entrevistas telefónicas con miembros del equipo de directivo de los centros en las que también se indagaba sobre la su predisposición a participar en el estudio.

Una vez seleccionados los centros se realizaron visitas para explicar de forma detallada los objetivos del estudio y el procedimiento para llevarlo a cabo, y se fijaron las fechas para aplicar los cuestionarios al alumnado.

En cada centro se eligieron al azar dos grupos-clases de 2º de ESO, dos de 3º de ESO, dos de 4º de ESO e igualmente dos de 1º de Bachillerato, y en aquellos centros escolares donde se ofrecían Ciclos Formativos de Grado Medio, se seleccionó al azar un grupo-clase de 1º curso. Todo el alumnado de cada una de estas clases cumplimentó, durante el horario escolar y de forma anónima, los instrumentos de evaluación en dos sesiones colectivas de una hora de duración. En estas sesiones siempre estuvieron presentes miembros del equipo de investigación.

3.4 DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico utilizado en este estudio queda categorizado como **estudio empírico** con **metodología selectiva de encuesta**. Este tipo de metodología se caracteriza por el uso de encuestas como herramienta para la obtención de evidencia empírica junto a la no manipulación experimental del objeto de estudio analizado (Moreno, Martínez y Chacón, 2000). Asimismo, en función de la dimensión temporal y el número de registros realizados, el diseño puede etiquetarse como **transversal**, en tanto que se analiza el mismo fenómeno mediante un registro puntual de los datos a través de varias cohortes temporales cuasi comparables entre sí (Ato, 1991; Chacón et al., 2008; Shadish et al., 2002). Por último, cabe mencionar que en función del número de variables dependientes (VD) e independientes (VI) consideradas, se trata de un diseño **multivariante**, al tener presente más de una VD, **y factorial**, ya que se cuenta con varios factores como VI. Específicamente, este estudio cuenta con cuatro VD, comportamiento antisocial adolescentes y sus tres componentes constituyentes (agresividad, ruptura de normas y robo y destrucción de la propiedad) y una amplia representación de variables

Método

independientes pertenecientes a diferentes contextos de influencia (personal, familiar, escolar, del grupo de iguales y comunitario).

3.5 PLAN DE ANÁLISIS

Con objeto justificar las estrategias metodológicas asumidas en este trabajo así como realizar algunas indicaciones relevantes para la comprensión de la información empírica que posteriormente se presenta, en este apartado será descrito el plan de análisis de datos desarrollado en el mismo. Se expondrá el tratamiento realizado para valores perdidos y atípicos, se describirán los análisis realizados y los procedimientos seguidos para comprobar los supuestos estadísticos de éstos y, finalmente, se indicaran los paquetes estadísticos empleados.

3.5.1 Tratamiento de valores perdidos

Teniendo presente la gran importancia que los valores perdidos tienen tanto en los análisis estadísticos como en su interpretación, en este estudio se prestó especial atención a su tratamiento. Siempre que el número de valores perdidos por escala o subescala lo permitió, los valores faltantes fueron hallados mediante el método de imputación por regresión. Este método supone que las filas de la matriz de datos constituyen una muestra aleatoria de una población normal multivariante. El vector de medias y la matriz de varianzas y covarianzas de los datos completos son utilizados como estimaciones de los parámetros poblacionales, con los cuales se ajustan ecuaciones de regresión para cada una de las variables con datos perdidos, en términos de las restantes.

3.5.2 Tratamiento de casos atípicos

Debido a que una de las consecuencias directas de la presencia de *datos atípicos* suele ser la distorsión de resultados, ya que la mayoría de los análisis estadísticos se ven afectados por su presencia, en este estudio se consideró necesaria tanto su detección como su tratamiento.

En cuanto a la detección se atendió tanto a la presencia de *casos atípicos univariantes* como *multivariantes*. La detección de *valores atípicos univariantes* se realizó mediante la exploración de puntuaciones estandarizadas. Siguiendo los criterios indicados por Hair et al. (2008) se consideraron valores atípicos a aquellos cuyas puntuaciones estandarizadas presentaran un valor absoluto superior a 4. Para la detección *multivariante* se computó la distancia de Mahalanobis. Dicha distancia ofrece una medida de cuánto difieren del

promedio de todos los casos los valores en las variables independientes de un caso dado. Una distancia de Mahalanobis grande identifica un caso que tiene valores extremos en una o más de las variables independientes. Se consideró un valor atípico multivariado si la probabilidad asociada a la distancia de Mahalanobis era 0,001 o menor (Tabachnick y Fidell, 2007).

En cuanto al tratamiento de los valores atípicos, tanto *univariantes* como *multivariantes*, se optó en la mayoría de las ocasiones por la realización de los análisis con y sin la inclusión de dichos valores. En aquellos casos donde la eliminación de los atípicos generó cambios sustanciales en los resultados ambos análisis fueron presentados. Cuando no supuso variación sólo se presentó aquellos donde los valores atípicos eran mantenidos siguiendo la doctrina defendida por autores como Hair et al. (2008). Finalmente, cabe indicar que en determinadas ocasiones dada la naturaleza del objeto de estudio la representación e inclusión de datos atípicos respecto a la conducta antisocial adquirió una relevancia primordial por lo que se consideró imprescindible la inclusión de los mismos a pesar de las posibles discrepancias en los resultados hallados. En tales casos se informó de tal decisión y los análisis fueron desarrollados bajo la inclusión de los valores atípicos.

3.5.3 Análisis estadísticos realizados

Para dar respuesta a los objetivos planteados en este trabajo ha sido necesaria la realización de diferentes análisis estadísticos. Específicamente: análisis descriptivos, factoriales exploratorios, análisis de la varianza, de conglomerados, correlacionales, de regresión lineal y, por último, análisis de estructura de varianza-covarianza (modelos de ecuaciones estructurales). A continuación, se expondrá brevemente cada uno de ellos y los fines para los que fueron utilizados.

- **Análisis descriptivos**

En este estudio se han llevado a cabo diversos análisis descriptivos. En concreto, éstos tuvieron una especial relevancia de cara a la realización del análisis exploratorio de datos, que permitió comprender el comportamiento de las variables analizadas, y de cara a la descripción topográfica de la conducta antisocial, objeto de estudio de este trabajo. En relación a la conducta antisocial se presentó el tamaño de la muestra, la distribución de frecuencias, la media y la desviación tipo.

▪ **Análisis Factorial Exploratorio**

Además de los análisis descriptivos se han realizados diferentes *Análisis Factoriales Exploratorios*. Estos análisis son un conjunto de métodos estadísticos multivariantes cuyo propósito principal es resumir la información contenida en un amplio número de variables en un número menor de éstas, conocidas con el nombre de factores. (Tabachnick y Fidell, 2007). Concretamente, estos análisis permiten definir la estructura subyacente en una matriz de datos ya que permiten analizar la estructura de las interrelaciones entre un gran número de variables en base a la definición de una serie de dimensiones (Hair et al., 2008). Entre los procedimientos y técnicas estadísticas existentes, el análisis factorial ha adquirido un papel principal en cuanto a la contrastación de la validez de constructo en el desarrollo y construcción de instrumentos psicométricos (Pérez-Gil, Chacón y Moreno, 2000). En este estudio diversos análisis factoriales exploratorios fueron conducidos en orden a la construcción y validación de la escala de conducta antisocial. Para el desarrollo de estos análisis se utilizó el método de extracción *de componentes principales*, adecuado para tal fin cuando se trabaja con muestras grandes (Carretero-Dios y Pérez, 2005), y el método de rotación *oblimin directo*, adecuado cuando se asume o conoce correlación entre los factores analizados (Worthington y Whittaker, 2006). La adecuación de la matriz para realizar el AFE fue testada mediante el test Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y se siguieron los criterios de eliminar los ítems con comunalidades inferiores a ,40; aquellos cuyo peso factorial más elevado era inferior a ,32; los que tenían pesos superiores a ,32 en más de un factor, y aquellos en los que la diferencia entre el peso factorial más elevado y el siguiente era inferior a ,15 (Worthington y Whittaker, 2006).

▪ **Comparaciones de frecuencias y medias**

Además de los dos tipos de análisis anteriores, en este estudio también se han realizado diversos análisis para el estudio de la asociación entre variables. Cuando dichos análisis implicaban la comparación de dos grupos en función de variables cualitativas dicotómicas, se han empleado comparaciones de frecuencias, examinando los residuos tipificados corregidos para determinar la magnitud de la acumulación de frecuencias en las distintas categorías, empleando el estadístico Chi-Cuadrado para la obtención del nivel de significación del contraste e interpretando el valor ofrecido por el estadístico V de Cramer como indicador del tamaño del efecto del análisis realizado. Siguiendo las recomendaciones ofrecidas por Agresti (1996), el tamaño del efecto de estos resultados ha sido calificado como despreciable cuando $V < ,10$; pequeño cuando $V > ,10$ y $V < ,30$; medio cuando $V > ,30$ y $V < ,50$ y grande cuando $V > ,50$.

Cuando los análisis implicaban la comparación de dos o más grupos en variables cuantitativas, se utilizaron en todo caso pruebas paramétricas, ya que como es conocido este tipo de pruebas presentan una mayor potencia que sus homólogas no-paramétricas y además el tamaño de la muestra justificaba su uso. Concretamente, cuando los análisis de contraste de medias incluían una única variable independiente se empleó el análisis univariante de varianza de un factor (ANOVA de un factor) y cuando incluían dos o más variables independientes (ANOVA factorial) se empleó el Modelo lineal General Univariante (MGL), donde queda englobado este tipo de análisis. Siempre que la variable independiente presentó más de dos valores se desarrollaron procedimientos *Post Hoc* para identificar entre cuales de éstos se producían las diferencias significativas. Para todas las pruebas indicadas, se utilizó el estadístico η^2 como indicador del tamaño del efecto del contraste realizado. Siguiendo las recomendaciones de Cohen (1988) dicho tamaño del efecto fue considerado despreciable cuando $\eta^2 < ,01$; pequeño cuando $\eta^2 > ,01$ y $\eta^2 < ,06$; mediano cuando $\eta^2 > ,06$ y $\eta^2 < ,15$ y grande cuando $\eta^2 > ,15$.

En aquellos casos donde se llevo a cabo más de un contraste y con objeto de superar lo que ha venido a conocerse en estadística con el nombre de problema de comparaciones múltiples, se optó por utilizar el método de Bonferroni, este método permite corregir el incremento del nivel de significación (inicialmente $p < 0,05$) dependiendo del número de contrastes efectuado.

▪ **Análisis de conglomerados**

El análisis de conglomerados fue otro de los análisis llevados a cabo en esta investigación. Este procedimiento estadístico permite, a partir de la consideración de determinadas variables, clasificar en grupos homogéneos entre sí, e heterogéneos entre ellos, al conjunto los individuos evaluados (Picón, Varela y Real, 2003). En nuestro estudio, el análisis de conglomerados fue utilizado para detectar la presencia de diferentes grupos en base a las características específicas de los sujetos respecto a las distintas dimensiones de la conducta antisocial. Concretamente, la realización de este tipo de análisis se llevo a cabo mediante el procedimiento de *análisis de conglomerados en dos fases*. Este procedimiento utiliza un algoritmo adecuado para trabajar con muestras de gran tamaño y permite seleccionar el número óptimo de conglomerados presente en un conjunto de datos (SPSS Statistics Base 17.0 User's Guide, 2007).

Dado que el grupo de variables que debían ser introducidos en el análisis eran cuantitativas y no compartían la misma escala, se utilizó como medida de distancia la *distancia Euclídea* y las variables fueron tipificadas antes de ser incluidas en los análisis

Método

con objeto de evitar posibles problemas en la variabilidad de las escalas y en las distribuciones de las variables.

Finalmente, con objeto de conocer el número óptimo de conglomerados a partir de los datos encontrados se seleccionó la determinación automática de conglomerados mediante el *criterio Bayesiano de información* (BIC). Este criterio junto al *criterio de información de Akaike* (AIC) son dos criterios que se utilizan en la selección de modelos para elegir el mejor entre un conjunto de modelos admisibles. Siempre que no aumente la complejidad del modelo verdadero con el tamaño del conjunto de datos es preferible el criterio BIC.

- **Análisis correlacionales**

Para explorar la relación que distintas variables cuantitativas mantenían con la conducta antisocial y sus diferentes dimensiones, fueron llevados a cabo análisis correlacionales. Dada la naturaleza cuantitativa de las variables consideradas, y teniendo presente que el teorema del límite central demuestra que ante muestras de gran tamaño la distribución de estadísticos tiende a una distribución normal aun cuando las variables por separado no la presenten (Grinstead y Snell, 1997), en este estudio se optó por la utilización del coeficiente de correlación *producto-momento de Pearson*. Dicho estadístico, pensado para variables cuantitativas, es un índice que bajo condiciones de distribución normal bivariada mide el grado de asociación entre distintas variables relacionadas linealmente. La relevancia clínica de las pruebas de significación realizadas en este tipo de análisis se interpretó mediante los valores de r . Siguiendo las recomendaciones de Cohen (1988) el tamaño del efecto de dicho tamaño del efecto fue considerado bajo cuando $r = ,10$; medio cuando $r = ,30$ y grande cuando $r > ,50$.

- **Análisis de regresión lineal**

De manera complementaria a los análisis correlacionales, y para estudiar el poder predictivo que distintas variables poseían respecto a la conducta antisocial adolescente se han realizado análisis de regresión lineal. Concretamente, se han llevado a cabo análisis de regresión múltiple jerárquicos, donde en un primer paso, y a modo de control, fueron introducidos el sexo y la edad del adolescente; y en un segundo paso, fueron añadidas las variables contextuales que se habían mostrado correlacionadas con las dimensiones de conducta antisocial en análisis previos.

Para los distintos modelos de regresión llevados a cabo la significación global del modelo se interpreta mediante el valor del estadístico F y la relevancia clínica del mismo mediante los valores de R^2 y R^2 de cambio, indicando la proporción de varianza explicada por el modelo global. Siguiendo las recomendaciones de Cohen (1988) el tamaño del efecto fue considerado pequeño cuando $R^2 = ,02$; mediano cuando $R^2 = ,13$ y grande cuando $R^2 = ,26$.

Para cada variable introducida en el modelo se presenta su coeficiente de regresión estandarizado, la significatividad de dicho coeficiente y el valor de la correlación semiparcial al cuadrado, que indica la contribución específica de cada dimensión a la varianza total explicada por el modelo y es considerada una medida del tamaño del efecto de cada dimensión específica en el modelo global (Tabachnick y Fidell, 2007).

▪ Modelos de ecuaciones estructurales

Por último, para dar respuesta a la totalidad de objetivos planteados cabe mencionar que en este estudio también se ha utilizado una técnica de los conocidos *Modelos de Ecuaciones Estructurales*. Concretamente, se ha realizado un *Análisis Factorial Confirmatorio* (AFC).

El *Análisis Factorial Confirmatorio* (AFC) es un procedimiento de análisis encuadrado en los modelos de ecuaciones estructurales cuyo propósito se centra en el estudio de los *modelos de medida*, es decir, en analizar las relaciones entre un conjunto de *indicadores* o variables observadas y una o más *variables latentes* o *factores*. Los indicadores pueden ser, por ejemplo, los ítems de un test, las puntuaciones obtenidas por los sujetos en distintas escalas o los resultados provenientes de instrumentos de clasificación conductual. Una característica esencial del AFC es que el investigador debe concretar *de antemano* todos los aspectos relevantes del modelo, aspectos que deben estar sólidamente fundamentados en la teoría previa y en la evidencia conocida. Así, el AFC constituye, en consecuencia, una estrategia más sofisticada de aproximación a la validez de constructo de un instrumento de medida. Concretamente, en el presente estudio se llevo a cabo un AFC en una mitad de la muestra (1.198 sujetos) con el propósito de aportar evidencias de validez cruzada respecto a la estructura interna encontrada mediante un análisis factorial exploratorio previo en la otra mitad (1.198 sujetos). Dicho análisis fue conducido mediante el programa *LISREL 8.71* y debido a la falta de normalidad detectada se realizó mediante el *método de mínimos cuadrados no ponderados* (ULS) método recomendado por diversos autores ante tal situación (Arias, 2008).

Respecto a los índices utilizados para evaluar el ajuste del modelo cabe mencionar que debido a que el valor de χ^2 es muy sensible a pequeñas desviaciones del modelo hipotetizado cuando se trabaja con muestras de gran tamaño, como es el caso, se usaron de manera complementaria los siguientes índices: *el error cuadrático medio de aproximación* (RMSEA), *el índice de bondad de ajuste* (GFI) y *el índice ajustado de bondad de ajuste* (AGFI), y *el índice de ajuste comparado* (CFI). El modelo es considerado con buen ajuste si $RMSEA \leq 0,06$ (Hu y Bentler, 1999) y GFI, AGFI y CFI $> ,90$.

3.5.4 Comprobación de supuestos estadísticos

Por último, tras haber descrito cada uno de los análisis estadísticos realizados en este estudio, cabe destacar que gran parte de éstos requieren de la comprobación de ciertos supuestos estadísticos para garantizar la adecuación de los resultados. Dada la importancia de dicha comprobación, a continuación se presentan qué supuestos estadísticos fueron analizados en cada uno de los análisis realizados y qué procedimiento concreto se utilizó para su comprobación.

Respecto a los Análisis Factoriales Exploratorios se comprobó en todo caso la presencia de *datos atípicos univariantes y multivariantes*, ya que este tipo de análisis es sensible a la presencia de los mismos (Tabachnick y Fidell, 2007). No obstante, cabe destacar que en determinados análisis factoriales llevados a cabo los valores atípicos debieron ser mantenidos dada la naturaleza intrínseca del objeto de estudio analizado. Igualmente, se comprobó la *linealidad* mediante el uso de gráficos de dispersión y la *factorabilidad de la matriz de datos* mediante el índice KMO de Kaiser-Meyer-Olkin. En todo caso se requirieron índices KMO superiores a 0,7 para llevar a cabo los análisis y se aseguró la adecuación del tamaño de la muestra utilizado (Tabachnick y Fidell, 2007).

Respecto a los Análisis de la Varianza (ANOVAS) efectuados, se comprobó la presencia de *datos atípicos univariantes y multivariantes*, ya que también estas pruebas son muy sensibles a éstos (Hair et al., 2008), la *normalidad de las distribuciones* y la *homocedasticidad de varianzas*. En relación a la normalidad de las distribuciones, se exploraron los histogramas para observar su distribución, así como los índices de asimetría y curtosis, que se consideraron normales por debajo de tres puntos (Tabachnick y Fidell, 2007). Respecto a la homocedasticidad de varianza se empleó el estadístico de Levene. Dada la propia característica del objeto de estudio seleccionado, como la sensibilidad del estadístico de Levene ante pequeñas desviaciones distribucionales de la normalidad y la existencia de tamaños de muestras desiguales, en algunas ocasiones no fue posible asumir la normalidad de la distribución y/o la homogeneidad de varianzas. No

obstante, debido a la alta robustez que presentan este tipo de pruebas estadísticas ante el incumplimiento de ambos supuestos cuando se trabaja con muestras de gran tamaño dicho incumplimiento no significó la inadecuación de los resultados obtenidos (Hair et al., 2008).

Respecto al análisis de conglomerados o clusters, se atendió a la *representatividad de la muestra* seleccionada y se revisó la presencia de datos *atípicos tanto univariantes como multivariantes*. Debido a que las tres variables incluidas en el análisis no presentaban la misma escala de medida, fue necesaria la estandarización de éstas (Hair et al., 2008).

Respecto a los análisis correlacionales conducidos mediante el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson se comprobó *la linealidad* de la relación mantenida entre las variables, la presencia de *valores atípicos univariantes y multivariantes* y *el supuesto de normalidad bivariante*. Este último supuesto adquiere una especial importancia desde el punto de vista inferencial cuando se trata de valorar la intensidad y la significación estadística de la correlación. Aunque, tal y como demuestra el teorema central del límite, ante la presencia de muestra de gran tamaño, como es el caso, los índices implicados en las pruebas de significación se distribuyen normalmente incluso cuando las propias variables no lo hacen.

Respecto a los modelos de regresión lineal se examinó la presencia de *casos atípicos univariantes y multivariantes*, así como los *supuestos de no-colinealidad, independencia, normalidad, linealidad* de las relaciones entre variables y *homocedasticidad de las varianzas*. El *supuesto de multicolinealidad* fue analizado mediante la exploración de correlaciones entre las variables independientes requiriendo que éstas fueran en todo caso inferiores a ,90. La *independencia, la linealidad, la normalidad y la homocedasticidad de varianzas* fueron exploradas gráficamente mediante los residuos estandarizados de las distintas variables independientes sobre la variable dependiente.

Ante el incumplimiento de determinados supuestos en diversas dimensiones consideradas en los análisis, se decidió realizar transformaciones de variables de cara a asegurar el cumplimiento de supuestos, y la consiguiente validez de los resultados. Concretamente, se han empleado transformaciones logarítmicas, siguiendo las recomendaciones de Tabachnick y Fidell (2007).

Finalmente, **respecto a los modelos de ecuaciones estructurales** fueron comprobados los supuestos generales del uso de los modelos de ecuaciones estructurales

Método

(*linealidad* de las relaciones mantenidas, *relevancia* de las variables incluidas, *ausencia de multicolinealidad*) los supuestos específicos de la técnica concreta utilizada y los supuestos concretos del método de estimación de parámetros seleccionado. Respecto al *Análisis Factorial Confirmatorio* efectuado se comprobó la adecuación del método de estimación seleccionado bajo la comprobación de ausencia de normalidad y la comprobación de la adecuación del tamaño de la muestra y se aseguró en todo caso la presencia de al menos tres indicadores por cada variable latente.

3.5.5 Paquetes estadísticos utilizados

Finalmente, en relación a las cuestiones metodológicas implicadas en este estudio cabe indicar que la realización de los análisis estadísticos de este trabajo se llevaron a cabo utilizando los siguientes programas estadísticos: 1) SPSS statistics, versión 17.0 (SPSS Inc, 2008), 2) LISREL 8.71 (Jöreskog y Sörbom, 2004) y 3) MedGraph-I (Jose, 2003).

4. RESULTADOS

4. RESULTADOS

A lo largo de este cuarto capítulo vamos a presentar los principales resultados obtenidos en el trabajo de investigación llevado a cabo. Para ello, hemos dividido los contenidos en cinco bloques acordes a cada uno de los objetivos específicos de esta tesis doctoral. **En el primer bloque de resultados**, apartado 4.1, analizaremos de forma detallada la prevalencia de un amplio conjunto de conductas antisociales específicas en chicos y chicas adolescentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Además exploraremos las diferencias de género en la manifestación de estos comportamientos antisociales y sus trayectorias evolutivas a lo largo de la adolescencia.

En el segundo bloque de resultados, apartado 4.2, presentaremos el procedimiento psicométrico llevado a cabo en la construcción y validación de un instrumento de medida para evaluar la conducta antisocial adolescente. En este bloque justificamos la necesidad de crear este instrumento y exponemos el proceso seguido para su desarrollo. Fruto de los análisis realizados a lo largo de este apartado, obtendremos las dimensiones a considerar en relación al comportamiento antisocial manifestado en la adolescencia.

Resultados: prevalencia

En el tercer bloque de resultados, apartado 4.3, examinaremos en profundidad la topografía y trayectoria evolutiva de la conducta antisocial cuando es evaluada como constructo y no a partir de conductas específicas aisladas, como se ha hecho en bloques anteriores. En este tercer bloque, analizaremos los niveles de comportamientos antisociales, exploraremos las diferencias de género y describiremos las trayectorias evolutivas de la conducta antisocial global y cada una de las dimensiones constituyentes obtenidas en el apartado anterior: *agresión, robo y destrucción de la propiedad y violación de normas*.

En el cuarto bloque de resultados, apartado 4.4, expondremos los distintos análisis estadísticos realizados para identificar los factores personales y contextuales implicados en el desarrollo de comportamientos antisociales. Para ello, se atenderá a cada una de las áreas analizadas (características personales, familia, grupo de iguales, escuela y comunidad) y a la totalidad de dimensiones de conducta antisocial considerada. Pretendemos, con ello, conocer cuáles son las variables más relevantes para la predicción de la conducta antisocial y sus dimensiones dentro de cada una de las áreas o contextos analizados.

Por último, **en el quinto bloque de resultados**, apartado 4.5, presentaremos los análisis estadísticos que pondrán en relación todas las variables consideradas en este estudio. De esta manera, este último bloque de resultados nos permitirá alcanzar una visión ecológica y holística de los factores implicados en el desarrollo de la conducta antisocial adolescente.

Con objeto de sintetizar los principales resultados obtenidos, al final de cada uno de los bloques indicados presentaremos un breve resumen de los hallazgos más relevantes a nuestro juicio de los contenidos analizados.

4.1 PREVALENCIA DE CONDUCTAS ANTISOCIALES ADOLESCENTES EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA.

En este primer bloque de resultados presentamos los datos obtenidos en relación a la prevalencia de comportamientos antisociales en chicos y chicas adolescentes en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Obtener la prevalencia (porcentaje de sujetos de una población que presentan una enfermedad o condición en un periodo de tiempo determinado) de un amplio conjunto de conductas antisociales, constituye un objetivo principal de esta tesis doctoral pues nos ayuda a comprender su significado evolutivo y su grado de extensión.

A lo largo de este bloque analizamos la prevalencia que presentan las 52 conductas antisociales evaluadas en este estudio, descritas y tratadas con mayor detalle en el siguiente bloque de resultados (ver pp. 191). Siendo conscientes de la alta complejidad que presenta la manifestación de comportamientos antisociales durante la adolescencia, y el importante papel que juegan en estos comportamientos el sexo y edad, los resultados obtenidos son presentados atendiendo a tres subapartados:

- *Prevalencia global de conductas antisociales en población adolescente de la Comunidad Autónoma de Andalucía:* donde se analiza la prevalencia de las 52 conductas sin atender a diferencias producidas en relación al sexo o la edad.
- *Prevalencia de conductas antisociales en función del sexo y la edad de los jóvenes. Una aproximación a las trayectorias evolutivas manifestadas:* donde se atiende a las posibles diferencias existentes entre chicos y chicas en la manifestación de conductas antisociales y se analiza como esta manifestación va variando con la edad.
- *Síntesis de resultados:* donde se recogen los principales hallazgos obtenidos en relación a este bloque de resultados.

4.1.1 Prevalencia global de conductas antisociales en población adolescente de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Como se expuso en el capítulo de metodología, los análisis realizados en este primer bloque de resultados toman en consideración la totalidad de conductas antisociales evaluadas en este estudio. Si recordamos lo apuntado en dicho capítulo, todas las conductas antisociales fueron seleccionadas y agrupadas en función de las categorías presentes en el trastorno disocial descrito en el manual DSM-IV-TR (APA, 2000):

Resultados: prevalencia

Conducta antisocial en la adolescencia

1) Agresión, 2) Destrucción de la propiedad, 3) Robo y fraudulencia y 4) Violación de normas.

Haciendo uso de esta clasificación a continuación presentamos la frecuencia con que chicos y chicas adolescentes realizan estas conductas, sus índices de prevalencia (% de sujetos que manifiestan realizar la conducta en al menos una ocasión en el último año) y el número de sujetos que pueden ser considerados casos atípicos por encontrarse situados a más de cuatro desviaciones típicas de la media de su grupo de referencia.

Tabla 14

Estadísticos descriptivos y prevalencia de conductas antisociales “agresivas” en la población adolescente de Andalucía

Conductas	N	Min	Max	M	DT	Nº atípicos	% “Nunca”	% “Una vez”	% “2 ó 3 veces”	% “4 o más”	% Prevalencia
1. He amenazado o intimidado a alguien	2.396	0	3	0,78	1,00	0	55,9	18,1	18,3	7,7	44,1
2. He iniciado alguna pelea intencionalmente	2.396	0	3	0,64	0,91	0	60,5	19,8	14,8	4,9	39,5
3. En una pelea para defenderme he utilizado algún objeto como botella rota, piedras, navajas, palos...	2.396	0	3	0,16	0,53	30	89,9	5,3	3,5	1,3	10,1
4. He sido cruel físicamente con otra persona	2.396	0	3	0,47	0,84	0	71	15,3	9,2	4,5	29
5. He pegado a alguien alguna patada, puñetazo, golpe... con intención de hacerle daño	2.396	0	3	1,10	1,10	0	41	22,9	21	15,1	59
6. He hecho daño intencionalmente a algún animal	2.396	0	3	0,22	0,64	30	86,5	7,3	3,5	2,7	13,5
7. He robado algo (como móviles, dinero, botines...) enfrentándome a la persona para que me lo diera	2.396	0	3	0,10	0,43	66	94,2	3	1,7	1,1	5,8
8. He forzado a alguien a llevar a cabo una actividad sexual sin que esa persona quisiera	2.396	0	3	0,04	0,28	25	98	1	0,5	0,5	2
9. He discutido verbalmente con otras personas	2.396	0	3	2,19	0,98	0	8,7	13,9	27,5	49,9	91,3
10. He insultado a alguien con intención de hacerle daño	2.396	0	3	2,14	0,99	0	9,3	15,2	28	47,5	90,7
11. He contestado mal o gritado a alguien	2.396	0	3	2,25	0,96	0	8,3	11,9	26,5	53,3	91,7
12. He llevado encima un arma como navaja, palos, piedras... por si era necesario para defenderme	2.396	0	3	0,33	0,81	0	83	7	4,3	5,7	17
13. He grabado peleas con el móvil	2.396	0	3	0,07	0,36	37	94,9	3,6	0,8	0,7	5,1

Los resultados que se presentan en la Tabla 14 muestran los índices de prevalencia y los porcentajes de frecuencia con que las conductas antisociales categorizadas bajo la etiqueta “*agresión*” aparecen en el conjunto de población adolescente durante los 12 meses previos a su evaluación.

Como puede observarse en la tabla anterior, los índices de prevalencia de las conductas antisociales “*agresivas*” fueron muy heterogéneos. Algunos comportamientos como “*discutir verbalmente con otras personas*”, “*insultar a alguien con intención de hacerle daño*” o “*contestar mal o gritar a alguien*” mostraban altos índices de prevalencia, pues más del 90% de los jóvenes indicaba haberlos realizado en los últimos doce meses. Otras conductas, por el contrario, eran menos frecuentes en la población analizada. Más del 94% de los chicos y chicas adolescentes evaluados indicó no haber realizado en ninguna ocasión comportamientos como “*grabar peleas con el móvil*”, “*forzar a alguien a llevar a cabo una actividad sexual*” o “*robar con enfrentamiento con la víctima*”. El resto de conductas obtuvieron posiciones intermedias en índices de prevalencia. Estos índices oscilaron entre el 13,5 % de “*hacer daño intencionalmente a un animal*” y el 59 % de “*pegar a alguien una patada, puñetazo, golpe... con intención de hacerle daño*”.

Por último, cabe mencionar que ante las conductas con menor prevalencia fueron detectados diferentes números de casos atípicos. Estos sujetos, como analizaremos más adelante, constituyen jóvenes con niveles de conducta antisocial no “normativos”.

Centrándonos en los resultados obtenidos en relación a las conductas antisociales etiquetadas bajo el concepto “*destrucción de la propiedad*”, puede afirmarse que en términos generales los índices de prevalencia de estas conductas fueron inferiores a los encontrados en relación a las conductas agresivas—ver Tabla 15—.

Tal y como aparece recogido en la Tabla 15, la prevalencia de las conductas relacionadas con la “*destrucción de la propiedad*” no sobrepasó en ninguna ocasión el 65%, siendo la norma general encontrar que el 80-90% de sujetos manifestaba no haber realizado nunca estas conductas.

Comportamientos como “*provocar fuegos con la intención de causar daños graves*” o “*Quemar mobiliario urbano como cubos de basura, bancos, columpios...*” eran poco frecuentes entre la población analizada, aunque conductas de menor gravedad como “*tirar basura al suelo cuando hay papeleras cerca*” o “*hacer pintadas en lugares no permitidos como paredes, bancos, mesas...*” estaban mucho más extendidas entre la población adolescente de Andalucía.

Resultados: prevalencia

Conducta antisocial en la adolescencia

Tabla 15

Estadísticos descriptivos y prevalencia de conductas antisociales de “destrucción de la propiedad” en la población adolescente de Andalucía

Conductas	N	Min	Max	M	DT	Nº atípicos	% “Nunca”	% “Una vez”	% “2 ó 3 veces”	% “4 o más”	% Prevalencia
1. He provocado fuegos con la intención de causar daños graves	2.396	0	3	0,05	0,28	25	97	2	0,6	0,4	3
2. He destruido a propósito las propiedades de otras personas	2.396	0	3	0,18	0,55	31	88,2	6,7	3,8	1,3	11,8
3. He golpeado, roto o estropeado queriendo cosas de otras personas	2.396	0	3	0,30	0,70	0	81,2	10,5	5,3	3	18,8
4. He forzado la entrada de un almacén, garaje, quiosco, coche...	2.396	0	3	0,08	0,40	56	95,1	2,6	1,3	1	4,9
5. He tirado piedras u otros objetos a coches o a fachadas de casas, tiendas...	2.396	0	3	0,31	0,76	0	82,5	8,2	4,9	4,4	17,5
6. He arañado coches intencionalmente	2.396	0	3	0,25	0,64	55	83,3	10,3	4,1	2,3	16,7
7. En momentos de discusión con mi familia he roto mobiliario u otros objetos de mi casa como puertas, platos, adornos...	2.396	0	3	0,29	0,67	53	80,3	12,2	5,3	2,2	19,7
8. He tirado basura al suelo cuando había papeleras cerca	2.396	0	3	1,42	1,22	0	35,3	13,9	24,3	26,5	64,7
9. He hecho pintadas en lugares no permitidos como paredes, bancos, mesas...	2.396	0	3	0,89	1,16	0	56,6	13,2	14,3	15,9	43,4
10. He ensuciado queriendo las calles por ejemplo rompiendo botellas o volcando cubos de basuras	2.396	0	3	0,31	0,75	0	82,8	7,6	5,5	4,1	17,2
11. He destrozado queriendo plantas de un parque o jardín público	2.396	0	3	0,26	0,65	0	83,8	8,8	5,1	2,3	16,2
12. He destrozado mobiliario urbano como cubos de basuras, bancos, señales de tráfico...	2.396	0	3	0,19	0,60	56	89,5	4,6	3,5	2,3	10,5
13. He quemado mobiliario urbano como cubos de basura, bancos, columpios...	2.396	0	3	0,08	0,37	47	95,	3	1,3	0,7	5

Por lo que se refiere a las conductas categorizadas como “robo y fraudulencia”, los datos pusieron de manifiesto que eran menos frecuentes que las “agresivas” y ligeramente más comunes que las de “destrucción de la propiedad”. Como puede observarse en la Tabla 16, la mayoría de los índices de prevalencia de este tercer tipo de comportamientos antisociales se situaba entre el 10-30%. Nuevamente, la variabilidad fue la norma y la prevalencia osciló entre el 3,5% de “robar una bici, moto o coche” y el 62,3% de “mentir para conseguir cosas o evitar obligaciones”.

Tabla 16

Estadísticos descriptivos y prevalencia de conductas antisociales de "robo y fraudulencia" para la población adolescente de Andalucía

Conductas	N	Min	Max	M	DT	Nº atípicos	% "Nunca"	% "Una vez"	% "2 ó 3 veces"	% "4 o más"	% Prevalencia
1. He robado cosas en el coche o en la casa de otra persona	2.396	0	3	0,09	0,41	61	94,4	3	1,8	0,8	5,6
2. He mentido para conseguir cosas o para evitar obligaciones	2.396	0	3	1,21	1,13	0	37,7	21,5	22,8	18	62,3
3. He acusado a otros de cosas que había hecho yo	2.396	0	3	0,74	0,98	0	56	22	14	8	44
4. He mentido sobre mi edad para poder entrar en algún local	2.396	0	3	0,90	1,17	0	57,2	12,5	13,7	16,6	42,8
5. He engañado a otras personas para conseguir dinero o algo que me interesaba	2.396	0	3	0,37	0,79	0	77,9	10,8	7,4	3,9	22,1
6. He falsificado mis notas	2.396	0	3	0,14	0,51	35	91,2	5	2,3	1,5	8,8
7. He mentido a mis padres o profesores para evitar una riña	2.396	0	3	1,00	1,13	0	47,8	19,2	17,9	15,1	52,2
8. He robado cosas pero sin enfrentamiento con la persona	2.396	0	3	0,31	0,75	0	82,3	8,2	5,5	4	17,7
9. He robado piezas de alguna bici, moto o coche cuando no estaban sus dueños.	2.396	0	3	0,21	0,64	72	87,9	5,8	3,3	3	12,1
10. He robado a escondidas cosas de alguna tienda o de unos grandes almacenes	2.396	0	3	0,41	0,84	0	76,9	10,5	7,2	5,4	23,1
11. He robado una bici, una moto o un coche	2.396	0	3	0,05	0,32	32	96,5	2,1	0,8	0,6	3,5
12. He cogido dinero de casa a escondidas y no lo he devuelto	2.396	0	3	0,57	0,96	0	68,8	14,1	8,8	8,3	31,2
13. Me he quedado con un móvil que me he encontrado	2.396	0	3	0,38	0,75	0	74,3	16,9	5,1	3,7	25,7
14. He robado cosas de la escuela	2.396	0	3	0,29	0,74	0	83,4	7,8	4,7	3,9	16,6

Finalmente, los resultados relacionados con las conductas antisociales etiquetadas como conductas de "violación de normas" mostraron una prevalencia del 30-50%. No obstante, cabe destacar que, al igual que ocurría para las conductas del resto de categorías, la heterogeneidad en índices de prevalencia era más la norma que la excepción. Como queda recogido en la Tabla 17 la prevalencia de las conductas antisociales relacionadas con la "violación de normas" oscilaba entre el 3,9% de "vender algún tipo de drogas" y el 50,9 % de "fumar o beber antes de los 16 años".

Resultados: prevalencia

Conducta antisocial en la adolescencia

Tabla 17

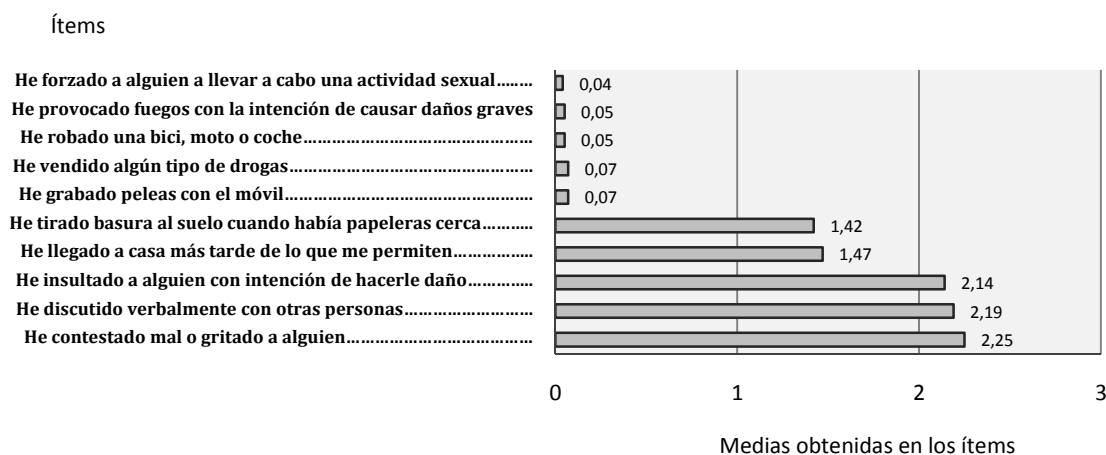
Estadísticos descriptivos y prevalencia de conductas antisociales de "violación de normas" para la población adolescente de Andalucía

Conductas	N	Min	Max	M	DT	Nº atípicos	% "Nunca"	% "Una vez"	% "2 ó 3 veces"	% "4 o más"	% Prevalencia
1. He pasado una noche fuera de casa a pesar de la prohibición de mis padres	2.396	0	3	0,23	0,65	69	86,6	6,6	3,9	2,9	13,4
2. Me he escapado de casa pasando la noche fuera	2.396	0	3	0,12	0,48	35	93	3,6	1,9	1,5	7
3. Me he saltado una clase sin motivo justificado	2.396	0	3	0,77	1,10	0	61,8	12,8	12,3	12,9	38,2
4. He llegado a casa más tarde de lo que mis padres me permiten	2.396	0	3	1,47	1,20	0	32,1	16,7	23,5	27,7	67,9
5. He bebido alcohol sin permiso de mis padres	2.396	0	3	1,03	1,27	0	55,4	9,4	11,7	23,5	44,6
6. He bebido o fumado tabaco antes de los 16 años	2.396	0	3	1,19	1,31	0	49,1	11,1	11,3	28,5	50,9
7. He entrado en sitios que estaban prohibidos para mi edad	2.396	0	3	1,09	1,27	0	51,9	11,7	11,8	24,6	48,1
8. He salido del colegio sin permiso	2.396	0	3	0,61	1,05	0	70,5	9,4	8,6	11,5	29,5
9. He vendido algún tipo de drogas	2.396	0	3	0,07	0,37	45	96,1	2	1	0,9	3,9
10. He orinado en sitios no permitidos por ejemplo la vía pública	2.396	0	3	0,77	1,17	0	66,3	7,4	9,4	16,9	33,7
11. He tomado algún tipo de droga ilegal (hachís, cocaína, pastillas...)	2.396	0	3	0,22	0,71	0	89,5	3,3	2,6	4,6	10,5
12. He fumado o bebido en lugares donde no estaba permitido	2.396	0	4	0,68	1,14	0	70,9	5,8	7,8	15,5	29,1

Tomando en conjunto los datos presentados hasta el momento, y con el propósito de obtener una visión global acerca de cuáles eran las conductas antisociales que con mayor y menor frecuencia se llevaban a cabo en el tramo de edad analizado (12-17 años), presentamos en la Figura 7 aquellas diez conductas que presentaron una mayor y menor puntuación media, de esta manera no sólo consideraremos la aparición de la conducta sino también la frecuencia de la misma.

Figura 7

Conductas antisociales con mayor y menor media en población adolescente de Andalucía



Como puede apreciarse en la *Figura 7* para el conjunto de adolescentes de 12 a 17 años de la Comunidad Autónoma de Andalucía las conductas antisociales que presentaron una menor media, indicando que se realizaban con menor frecuencia, fueron “forzar a alguien a llevar a cabo una actividad sexual”, “provocar fuegos con intención de causar daños graves”, “robar bici, moto o coche” “vender drogas” y “grabar peleas con el móvil”. Todas ellas presentaron una media por debajo del 0,1. Por el contrario, las conductas más frecuentes, llegando a alcanzar hasta el 2,25 de media, fueron “contestar mal o gritar a alguien”, “discutir verbalmente con otras personas”, “insultar a alguien malintencionadamente” “llegar a casa más tarde de lo permitido” y “tirar basura al suelo cuando hay papeleras cerca”. Como quedó reflejado en las tablas anteriores más del 50% de los jóvenes informó de haber realizado estas conductas en más de una ocasión.

4.1.2 Prevalencia de conductas antisociales en función del sexo y la edad de los jóvenes. Una aproximación a las trayectorias evolutivas manifestadas.

Hasta el momento, en este bloque de resultados han sido presentados los datos relativos a la prevalencia que las conductas antisociales analizadas tienen en el conjunto de chicos y chicas adolescentes de 12 a 17 años. Siendo importante este análisis, pues permite vislumbrar la prevalencia global de las conductas para el conjunto de población, también consideramos necesario explorar la posible existencia de diferencias en función del sexo y de la edad.

Atendiendo a la relevancia teórica del tramo de edad analizado se optó por agrupar la edad en las siguientes categorías: 12-13 años, 14-15 años y 16-17 años. Es necesario señalar que en esta ocasión además de llevar a cabo los análisis descriptivos presentados en páginas precedentes se realizaron diferentes análisis para comprobar la posible

Resultados: prevalencia

Conducta antisocial en la adolescencia

influencia del sexo y de la edad en la manifestación de comportamientos antisociales adolescentes. Estos análisis fueron conducidos mediante *ANOVAS factoriales* donde se atendió tanto a los efectos principales del sexo y la edad como a su efecto de interacción. La selección de esta prueba estadística estuvo justificada en base a la mayor potencia mostrada por las pruebas paramétricas y a la robustez de la misma cuando se trabaja con muestras de gran tamaño (Hair et al., 2008). Por último, cabe dejar constancia que siendo consciente de la presencia de datos atípicos estos fueron incluidos en los análisis pues respondían a la propia naturaleza intrínseca del objeto de estudio considerado, por lo que no era adecuada su eliminación.

Partiendo de lo anterior, en la Tabla 18 se presentan los datos relativos a las conductas antisociales “*agresivas*” en función de la edad y el sexo. Como puede observarse en dicha tabla, los índices de prevalencia tendieron a ser superiores para la población de chicos que para la de chicas en la mayoría de las conductas analizadas y para el conjunto de tramos de edad considerados. Igualmente, los resultados pusieron de manifiesto una cierta tendencia al incremento en la frecuencia de realización de este tipo de conductas a medida que aumentaba la edad de la población estudiada.

Tabla 18

Frecuencia y prevalencia de conductas antisociales “agresivas” en función del sexo y edad

		12-13 AÑOS			14-15 AÑOS			16-17 AÑOS		
		Chicos	Chicas	Total	Chicos	Chicas	Total	Chicos	Chicas	Total
1. He amenazado o intimidado a alguien	% "Nunca"	50,2	69,1	60,5	45,2	63,4	55,4	38,2	66,2	53,6
	% "Una vez"	18,2	19,1	18,6	19,2	17,3	15,2	19,3	16	17,5
	% "2-3 veces"	24,4	9,1	16,1	23,2	14,2	15,1	29,4	12,8	20,2
	% "4 ó más"	7,2	2,7	4,8	12,4	5,1	8,3	13,1	5	8,7
	Prevalencia	49,8	30,9	39,5	54,8	36,6	44,6	61,8	33,8	46,4
2. He iniciado alguna pelea intencionalmente	% "Nunca"	53,8	76,3	66,0	50,6	64,4	58,4	52,6	66,7	60,3
	% "Una vez"	23,5	14,9	18,8	20,8	19,3	20,0	21,7	18,8	20,1
	% "2-3 veces"	16,3	6,1	10,8	19,7	13,8	16,3	19,9	10,7	14,9
	% "4 ó más"	6,4	2,7	4,4	8,9	2,5	5,3	5,8	3,8	4,7
	Prevalencia	46,2	23,7	34	49,4	35,6	41,6	47,4	33,3	39,7
3. En una pelea para defenderme he utilizado algún objeto como botella rota, piedras...	% "Nunca"	88,7	97,3	93,4	83,6	95,2	90,1	79,2	93,7	87,2
	% "Una vez"	7,2	1,9	4,3	6,9	3	4,7	11,4	3,3	6,9
	% "2-3 veces"	3,6	0,8	2,1	6	1,5	3,5	7,6	2,2	4,7
	% "4 ó más"	0,5	0	0,2	3,5	0,3	1,7	1,8	0,8	1,2
	Prevalencia	11,3	2,7	6,6	16,4	4,8	9,9	20,8	6,3	12,8
4. He sido cruel físicamente con otra persona	% "Nunca"	65,2	79	72,7	64,1	75,6	70,6	62,4	77,4	70,7
	% "Una vez"	19,5	13,7	16,4	17,2	14,5	15,7	15,6	12,8	14,0
	% "2-3 veces"	9,5	5,4	7,2	12,1	6,3	8,8	16,2	6,5	10,9
	% "4 ó más"	5,8	1,9	3,7	6,6	3,6	4,9	5,8	3,3	4,4
	Prevalencia	34,8	21	27,3	35,9	24,4	29,4	37,6	22,6	29,3
5. He pegado a alguien alguna patada, puñetazo, golpe...con intención hacerle daño	% "Nunca"	31,7	55,3	44,5	32,8	45	39,7	32,4	47,9	40,9
	% "Una vez"	24,8	23,7	24,2	19,9	25	22,7	20,2	24,1	22,3
	% "2-3 veces"	21,3	13,4	17,0	25,7	18	21,4	27,2	19,3	22,9
	% "4 ó más"	22,2	7,6	14,3	21,6	12	16,2	20,2	8,7	13,9
	Prevalencia	68,3	44,7	55,5	67,2	55	60,3	67,6	52,1	59,1

Tabla 18

Continuación....Frecuencia y prevalencia de conductas antisociales "agresivas" en función del sexo y edad

		12-13 AÑOS			14-15 AÑOS			16-17 AÑOS		
		Chicos	Chicas	Total	Chicos	Chicas	Total	Chicos	Chicas	Total
6. He hecho daño intencionalmente a algún animal	% "Nunca"	86,9	93,1	90,3	78,6	91,6	85,9	73,7	94,2	85,0
	% "Una vez"	7,2	5	6,0	10	5,7	7,6	12,3	3,8	7,6
	% "2-3 veces"	1,8	1,9	1,8	7,2	1,7	4,1	6,7	1,5	3,8
	% "4 ó más"	4,1	0	1,9	4,2	1	2,4	7,3	0,5	3,6
	Prevalencia	13,1	6,9	9,7	21,4	8,4	4,1	26,3	5,8	15,0
7. He robado algo (móviles, dinero, botines...) enfrentándome a la persona para que me lo diera	% "Nunca"	93,2	97,7	95,7	92,3	96,4	94,6	89,6	95,2	92,7
	% "Una vez"	4	1,5	2,7	4,3	1,9	2,9	4,6	2,3	3,3
	% "2-3 veces"	2,3	0	1,0	1,7	1,2	1,5	3,1	2	2,5
	% "4 ó más"	0,5	0,8	0,6	1,7	0,5	1,0	2,7	0,5	1,5
	Prevalencia	6,8	2,3	4,3	7,7	3,6	5,4	10,4	4,8	7,3
8. He forzado a alguien a llevar a cabo una actividad sexual...	% "Nunca"	99,1	98,5	98,8	96,7	99,4	98,2	93,9	99,2	96,8
	% "Una vez"	0,9	1,1	1,0	1,5	0,3	0,8	2,8	0,3	1,4
	% "2-3 veces"	0	0	0,2	0,8	0,2	0,5	2,1	0,2	1,1
	% "4 ó más"	0	0,4	0	1	0,1	0,5	1,2	0,3	0,7
	Prevalencia	0,9	1,5	1,2	3,3	0,6	1,8	6,1	0,8	3,2
9. He discutido verbalmente con otras personas	% "Nunca"	10,4	19,5	15,3	7,9	8,4	8,2	4,9	5,8	5,4
	% "Una vez"	16,7	19,8	18,5	11,4	13	12,3	12,2	14,2	13,3
	% "2-3 veces"	23,1	29,8	26,7	22	33,5	28,5	24,8	27,6	26,3
	% "4 ó más"	49,8	30,9	39,5	58,7	45,1	51,0	58,1	52,4	55,0
	Prevalencia	89,6	80,5	84,7	92,1	91,6	91,8	95,1	94,2	94,6
10. He insultado a alguien con intención de hacerle daño	% "Nunca"	8,1	17,2	13,0	8,1	9	8,6	5,2	10,5	8,1
	% "Una vez"	12,2	19,5	16,1	14,5	17,5	10,2	11,3	14,3	12,9
	% "2-3 veces"	29,9	31,2	30,6	21	33	27,8	22,6	29,8	26,6
	% "4 ó más"	49,8	32,1	40,2	56,4	40,5	47,4	60,9	45,4	52,4
	Prevalencia	91,9	82,8	87,0	91,9	91	91,4	94,8	89,5	91,9
11. He contestado mal o gritado a alguien	% "Nunca"	12,7	13,7	13,3	11	5,7	8,0	7	4,3	5,5
	% "Una vez"	14,4	18,7	16,8	12,4	10,8	11,5	8,3	10	9,3
	% "2-3 veces"	25,8	32,1	29,1	19,1	31,7	26,2	23,2	27,1	25,3
	% "4 ó más"	47,1	35,5	40,8	57,5	51,8	54,3	61,5	58,6	59,9
	Prevalencia	87,3	86,3	86,7	89	94,3	92,0	93	95,7	94,5
12. He llevado encima un arma como navaja, palos... por si era necesario para defenderme	% "Nunca"	76,9	94,7	86,5	70,7	91	82,1	70,3	91,5	82
	% "Una vez"	11,3	0,8	5,6	11,2	5,4	7,9	9,8	4	6,6
	% "2-3 veces"	5,4	2,3	3,8	6,6	1,5	3,8	10,1	1,8	5,5
	% "4 ó más"	6,3	2,2	4,1	11,5	2,1	6,2	9,8	2,7	5,9
	Prevalencia	23,1	5,3	13,5	29,3	9	17,9	29,7	8,5	18
13. He grabado peleas con el móvil	% "Nunca"	92,8	97,7	95,4	91,9	96,1	94,3	91,7	98,2	95,3
	% "Una vez"	6,3	1,1	3,6	6	2,4	4,0	5,5	1,3	3,2
	% "2-3 veces"	0	0,4	0,2	1,3	0,9	1,1	1,5	0,2	0,8
	% "4 ó más"	0,9	0,8	0,8	0,8	0,6	0,7	1,3	0,3	0,7
	Prevalencia	7,2	2,3	4,6	8,1	3,9	5,7	8,3	1,8	4,7

Con objeto de analizar más a fondo las tendencias mostradas en los análisis anteriores fueron realizados diferentes *análisis de la varianza factoriales* cuyos resultados son recogidos en la Tabla 19.

Resultados: prevalencia

Conducta antisocial en la adolescencia

Tabla 19

Contraste de medias ANOVA Factorial de las conductas antisociales "agresivas" en función del sexo y la edad

	12-13 AÑOS			14-15 AÑOS			16-17 AÑOS			Efecto Principal Sexo	Efecto principal Edad	Efecto de interacción Edad*Sexo
	Chicos	Chicas	Total	Chicos	Chicas	Total	Chicos	Chicas	Total			
1. He amenazado o intimidado a alguien	M=0,89 DT=1,01 N= 221	M=0,45 DT=0,77 N= 262	M=0,65 DT=0,91 N= 483	M=1,03 DT=1,09 N= 518	M=0,61 DT=0,91 N= 669	M=0,79 DT=1,01 N= 1187	M=1,17 DT=1,08 N= 327	M=0,57 DT=0,90 N= 399	M=0,84 DT=1,03 N= 726	gl=1/2390 F=130,41 p<,001 η² parcial=,05	gl= 2/2390 F=6,36 p=,002 η² parcial=,01	gl=2/2390 F=2,32 p=,099 η² parcial=,00
2. He iniciado alguna pelea intencionalmente	M=0,75 DT=0,95 N= 221	M=0,35 DT=0,72 N= 262	M=0,53 DT=0,85 N= 483	M=0,87 DT=1,02 N= 518	M=0,54 DT=0,82 N= 669	M=0,69 DT=0,93 N= 1187	M=0,79 DT=0,96 N= 327	M=0,52 DT=0,83 N= 399	M=0,64 DT=0,90 N= 726	gl=1/2390 F=72,34 p<,001 η² parcial=,03	gl=2/3290 F=5,20 p=,006 η² parcial=,01	gl=2/2390 F=0,73 p=,480 η² parcial=,00
3. En una pelea para defenderme he utilizado algún objeto como botella	M=0,16 DT=0,48 N= 221	M=0,03 DT=0,22 N= 262	M=0,09 DT=0,37 N= 483	M=0,29 DT=0,73 N= 518	M=0,07 DT=0,33 N= 669	M=0,17 DT=0,5 N= 1187	M=0,32 DT=0,69 N= 327	M=0,10 DT=0,42 N= 399	M=0,20 DT=0,57 N= 726	gl=1/2390 F=69,28 p<,001 η² parcial=,03	gl=2/2390 F=7,24 p=,001 η² parcial=,01	gl=2/2390 F=1,74 p=,174 η² parcial=,00
4. He sido cruel físicamente con otra persona	M=0,56 DT=0,89 N= 221	M=0,30 DT=0,66 N= 262	M=0,42 DT=0,78 N= 483	M=0,61 DT=0,94 N= 518	M=0,38 DT=0,76 N= 669	M=0,48 DT=0,85 N= 1187	M=0,65 DT=0,95 N= 327	M=0,36 DT=0,75 N= 399	M=0,49 DT=0,86 N= 726	gl=1/2390 F=52,66 p<,001 η² parcial=,02	gl=2/2390 F=1,30 p=,271 η² parcial=,00	gl=2/2390 F=0,34 p=,712 η² parcial=,00
5. He pegado a alguien alguna patada...con intención de hacerle daño	M=1,34 DT=1,14 N= 221	M=0,73 DT=0,96 N= 262	M=1,03 DT=1,05 N= 483	M=1,36 DT=1,15 N= 518	M=0,97 DT=1,05 N= 669	M=1,16 DT=1,10 N= 1187	M=1,35 DT=1,13 N= 327	M=0,89 DT=1,01 N= 399	M=1,12 DT=1,07 N= 726	gl=1/2390 F=105,82 p<,001 η² parcial=,04	gl=2/2390 F=2,46 p=,085 η² parcial=,00	gl=2/2390 F=1,70 p=,182 η² parcial=,00
6. He hecho daño intencionalmente a algún animal	M=0,23 DT=0,68 N= 221	M=0,09 DT=0,35 N= 262	M=0,15 DT=0,53 N= 483	M=0,37 DT=0,79 N= 518	M=0,12 DT=0,45 N= 669	M=0,23 DT=0,64 N= 1187	M=0,48 DT=0,91 N= 327	M=0,08 DT=0,37 N= 399	M=0,26 DT=0,70 N= 726	gl=1/2390 F=93,01 p<,001 η² parcial=,04	gl=2/2390 F=5,60 p=,004 η² parcial=,01	gl=2/2390 F=6,29 p=,002 η² parcial=,01
7. He robado algo con enfrentamiento con la persona	M=0,10 DT=0,40 N= 221	M=0,04 DT=0,29 N= 262	M=0,07 DT=0,35 N= 483	M=0,13 DT=0,50 N= 518	M=0,06 DT=0,32 N= 669	M=0,09 DT=0,41 N= 1187	M=0,19 DT=0,62 N= 327	M=0,08 DT=0,38 N= 399	M=0,13 DT=0,50 N= 726	gl=1/2390 F=19,01 p<,001 η² parcial=,01	gl=2/2390 F=3,64 p=,026 η² parcial=,00	gl=2/2390 F=0,65 p=,523 η² parcial=,00
8. He forzado a alguien a llevar a cabo una actividad sexual	M=0,01 DT=0,09 N= 221	M=0,02 DT=0,21 N= 262	M=0,02 DT=0,17 N= 483	M=0,06 DT=0,36 N= 518	M=0,01 DT=0,15 N= 669	M=0,03 DT=0,26 N= 1187	M=0,11 DT=0,46 N= 327	M=0,02 DT=0,19 N= 399	M=0,06 DT=0,34 N= 726	gl=1/2390 F=12,52 p<,001 η² parcial=,01	gl=2/2390 F=4,14 p=,016 η² parcial=,00	gl=2/2390 F=5,38 p=,005 η² parcial=,00
9. He discutido verbalmente con otras personas	M=2,12 DT=1,03 N= 221	M=1,72 DT=1,10 N= 262	M=1,90 DT=1,09 N= 483	M=2,31 DT=0,96 N= 518	M=2,15 DT=0,94 N= 669	M=2,22 DT=0,95 N= 1187	M=2,36 DT=0,88 N= 327	M=2,27 DT=0,91 N= 399	M=2,31 DT=0,90 N= 726	gl=1/2390 F=26,95 p<,001 η² parcial=,01	gl=2/2390 F=25,81 p<,001 η² parcial=,02	gl=2/2390 F=3,89 p=,020 η² parcial=,00
10. He insultado a alguien con intención de hacerle daño	M=2,21 DT=0,95 N= 221	M=1,78 DT=1,08 N= 262	M=1,98 DT=1,04 N= 483	M=2,26 DT=0,98 N= 518	M=2,05 DT=0,97 N= 669	M=2,14 DT=0,98 N= 1187	M=2,39 DT=0,88 N= 327	M=2,10 DT=1,00 N= 399	M=2,23 DT=0,96 N= 726	gl=1/2390 F=51,91 p<,001 η² parcial=,02	gl=2/2390 F=9,29 p=,001 η² parcial=,01	gl=2/2390 F=2,26 p=,104 η² parcial=,00
11. He contestado mal o gritado a alguien	M=2,07 DT=1,06 N= 221	M=1,89 DT=1,04 N= 262	M=1,98 DT=1,05 N= 483	M=2,23 DT=1,04 N= 518	M=2,30 DT=0,87 N= 669	M=2,27 DT=0,95 N= 1187	M=2,39 DT=0,91 N= 327	M=2,40 DT=0,84 N= 399	M=2,40 DT=0,87 N= 726	gl=1/2390 F=0,69 p=,406 η² parcial=,00	gl=2/2390 F=27,68 p=,001 η² parcial=,02	gl=2/2390 F=2,56 p=,058 η² parcial=,00
12. He llevado encima un arma	M=0,41 DT=0,86 N= 221	M=0,12 DT=0,54 N= 262	M=0,25 DT=0,72 N= 483	M=0,59 DT=1,03 N= 518	M=0,15 DT=0,53 N= 669	M=0,34 DT=0,82 N= 1187	M=0,55 DT=1,02 N= 327	M=0,15 DT=0,58 N= 399	M=0,35 DT=0,83 N= 726	gl=1/2390 F=130,16 p<,001 η² parcial=,05	gl=2/2390 F=3,45 p=,032 η² parcial=,00	gl=2/2390 F=1,81 p=,164 η² parcial=,00
13. He grabado peleas con el móvil	M=0,09 DT=0,37 N= 221	M=0,04 DT=0,30 N= 262	M=0,06 DT=0,34 N= 483	M=0,11 DT=0,41 N= 518	M=0,06 DT=0,33 N= 669	M=0,08 DT=0,37 N= 1187	M=0,12 DT=0,46 N= 327	M=0,03 DT=0,21 N= 399	M=0,07 DT=0,33 N= 726	gl=1/2390 F=17,43 p<,001 η² parcial=,01	gl=2/2390 F=0,53 p=,588 η² parcial=,00	gl=2/2390 F=1,11 p=,329 η² parcial=,00

Tal y como se recoge en la tabla anterior, la media de todas las conductas antisociales "agresivas", excepto "contestar mal o gritar a alguien", era significativamente diferente ($p < ,001$) entre chicos y chicas. En todos estos casos, los chicos presentaron una

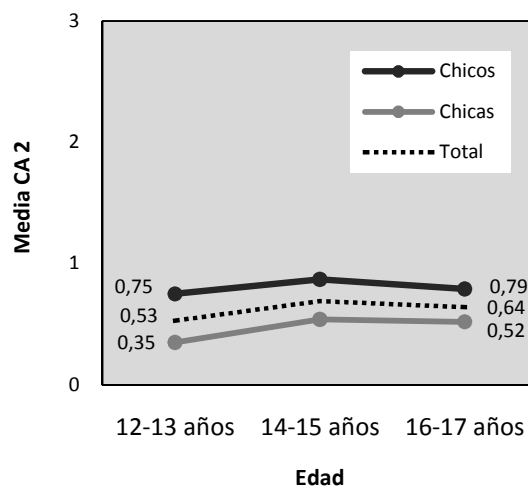
mayor media en este tipo de conductas que las chicas. Especialmente notorias fueron las diferencias encontradas en conductas como “amenazar o intimidar a alguien” y “llevar encima un arma como navaja, palos, piedras por si era necesario para defenderse”

Igualmente, los análisis de la varianza realizados nos permitieron apreciar que para la mayoría de comportamientos analizados existían diferencias significativas ($p < ,01$) en función de la edad de los sujetos implicados (conductas nº 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12). En términos generales, se pudo observar que la media de la mayoría de las conductas aumentaba a lo largo de los años analizados. Por último, aunque en menor proporción, también se observaron ciertos efectos de interacción de la edad y el sexo en estas conductas (conductas nº 6, 8 y 9).

La casuística encontrada (1. Conductas que sólo varían en función del sexo pero no de la edad ni la interacción –conductas nº 4, 5 y 13–, 2. Conductas que sólo varían en función de la edad pero no del sexo ni de la interacción –conducta nº 11–, 3. Conductas que varían en función del sexo y de la edad pero no de su interacción—conductas nº1, 2, 3, 7, 10 y 12– y 4. Conductas que varían en función del sexo, de la edad y de la interacción de ambas variables –conductas nº 6, 8 y 9–) indicó que lo más frecuente era que los promedios de los comportamientos agresivos variasen significativamente en función del sexo y la edad aunque no en función de la interacción de ambas variables. En esta categoría nos encontramos a seis de las trece conductas analizadas (conductas nº 1 “Amenazar o intimidar a alguien”, nº 2 “iniciar alguna pelea intencionalmente”, nº 3 “Utilizar algún objeto como botella rota, piedras, navajas... en alguna pelea”, nº 7 “Robar algo (móviles, dinero, botines...) enfrentándome a la persona”, nº 10 “Insultar a alguien con intención de hacerle daño” y nº 12 “llevar encima un arma por si fuera necesaria para defenderse”). Un ejemplo de la trayectoria seguida por estas conductas se presenta en la Figura 8.

Figura 8

Promedio de la conducta nº2 “He iniciado alguna pelea intencionalmente” en función de edad y sexo



Resultados: prevalencia

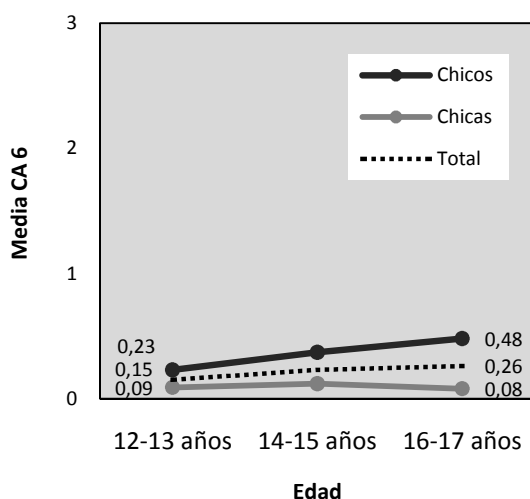
Conducta antisocial en la adolescencia

Como puede observarse en la figura presentada, el promedio de este tipo de conductas “agresivas” solía variar con la edad y presentar mayor media en chicos que en chicas, aunque las trayectorias evolutivas de de éstas no diferían entre chicas y chicos al no producirse efectos de interacción entre ambas variables.

Si bien es cierto que la categoría anterior fue la predominante, también hay que señalar que existieron otras conductas “agresivas” cuyos promedios variaban en función del sexo, la edad y la interacción de ambas variables. Dentro de este tipo nos encontramos a tres de las trece conductas analizadas (conductas n° 6 “Hacer daño intencionalmente a algún animal”, n° 8 “Forzar a alguien a llevar una actividad sexual” y n° 9 “Discutir verbalmente con otras personas”). En la Figuras 9, queda reflejado como estas tres conductas además de mostrar diferencias con la edad y el sexo, presentan trayectorias evolutivas diferentes para chicos y chicas— ver Figura 9—. Por ejemplo, “el haber hecho daño intencionalmente a un animal” alcanzó una media más alta en chicos que en chicas. Además las trayectorias evolutivas seguidas por ambos grupos diferían: mientras en los chicos esta conducta aumentaba desde los 12 a los 17 años, en las chicas se mantenía más o menos constante desde los 12 hasta los 14, y después parecía descender.

Figura 9

Promedio de la conducta n° 6 “He hecho daño intencionalmente a algún animal” en función de edad y sexo.

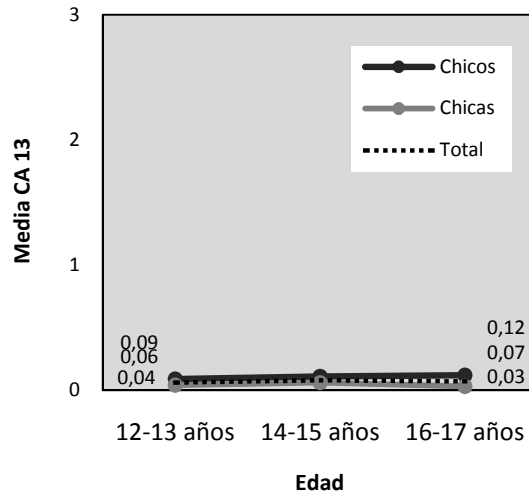


Por otra parte, también en la Tabla 19 puede apreciarse la existencia de conductas que únicamente diferían en función del sexo pero no de la edad o la interacción de ambas variables. Es el caso de otras tres de las trece conductas analizadas (conductas n° 4 “Ser cruel físicamente con otra persona”, n° 5 “Pegar a alguien con intención de hacerle daño” y n° 13 “Grabar peleas con el móvil”). En la Figura 10 se muestra un ejemplo de este tipo de trayectorias, donde se observa que “Grabar peleas con el móvil” se mostró más frecuente

en chicos que en chicas. Presentando la misma trayectoria evolutiva en ambos grupos desde los 12 hasta los 17 años y no variando con la edad.

Figura 10

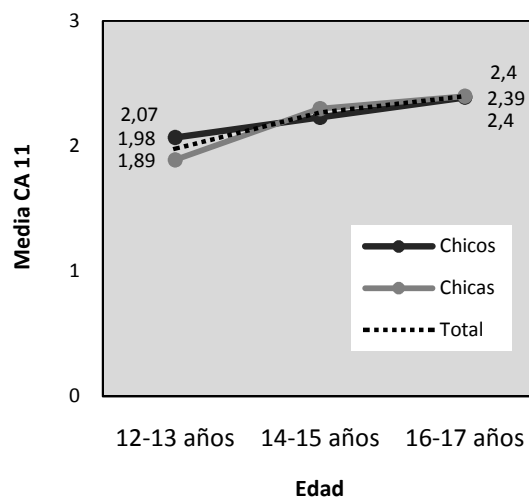
Promedio de la conducta nº 13 “He grabado peleas con el móvil” en función de edad y sexo



Finalmente, se observó la existencia de una única conducta (*conducta nº11* “contestar mal o gritar a alguien”) cuya media variaba significativamente en función a la edad, incrementando, pero no en función al sexo ($p > ,05$), siendo similar entre chicos y chicas. En la Figura 11 queda recogida su trayectoria evolutiva.

Figura 11

Promedio de la conducta nº 11 “He contestado mal o gritado a alguien” en función de edad y sexo



Resultados: prevalencia

Conducta antisocial en la adolescencia

Centrándonos ahora en las conductas antisociales pertenecientes a la segunda de las categorías establecidas, conductas antisociales relacionadas con la “*destrucción de la propiedad*”, se presenta la Tabla 20, donde mostramos los datos de frecuencia y prevalencia para cada una de las conductas, y la Tabla 21, donde se presentan los datos relativos a los análisis de varianza efectuados.

Como se muestra en la Tabla 21, también en esta ocasión se observó una significativa mayor media en la población adolescente masculina que en la femenina ($p < ,001$) para la mayoría de los contrastes realizados. No obstante, resultó destacable la ausencia de dicha diferencia para las conductas de “*tirar basura al suelo cuando hay papeleras cerca*” y “*hacer pintadas en lugares no permitidos*” que mostraron la misma media en chicos y chicas.

En relación a la edad, nuevamente los datos indicaron que para la mayoría de los comportamientos de “*destrucción de la propiedad*” se producía un aumento en su frecuencia de aparición en función de la edad, no obstante, cabe señalar que los efectos de interacción entre las variables sexo y edad fueron menos frecuentes ante este grupo de conductas, sólo apreciándose en una ocasión, lo que indica que en este tipo de conductas hubo una mayor similitud entre chicos y chicas en la tendencia evolutiva mostrada.

Tabla 20

Frecuencia y prevalencia de conductas antisociales "destrucción de la propiedad" en función del sexo y edad

		12-13 AÑOS			14-15 AÑOS			16-17 AÑOS		
		Chicos	Chicas	Total	Chicos	Chicas	Total	Chicos	Chicas	Total
1. He provocado fuegos con la intención de causar daños graves	% "Nunca"	94,1	99,2	96,9	94,6	99,3	97,2	94,5	98,2	96,6
	% "Una vez"	4,5	0,4	2,3	3,9	0,6	2,0	3,1	0,8	1,8
	% "2-3 veces"	1,4	0,4	0,8	0,8	0	0,4	1,2	0,8	1,0
	% "4 ó más"	0	0	0	0,7	0,1	0,4	1,2	0,2	0,6
	Prevalencia	5,9	0,8	3,1	5,4	0,7	2,8	5,5	0,8	3,4
2. He destruido a propósito las propiedades de otras personas	% "Nunca"	88,2	94,7	91,7	82	92,5	88,0	81	90,7	86,4
	% "Una vez"	5,9	4,2	5,0	9,5	4,5	6,7	10,4	6	8,0
	% "2-3 veces"	4,5	1,1	2,7	5	2,6	3,6	7,4	2,5	4,6
	% "4 ó más"	1,4	0	0,6	3,5	0,4	1,7	1,2	0,8	7,0
	Prevalencia	11,8	5,3	8,3	18	7,5	12	19	9,3	13,6
3. He golpeado, roto o estropeado queriendo cosas de otras personas	% "Nunca"	78,3	91,6	85,5	75,1	84,6	85,5	73,4	84,7	79,6
	% "Una vez"	12,2	5,7	8,7	11,6	8,3	9,7	17,1	9,8	13,1
	% "2-3 veces"	5,9	2,3	3,9	7,3	4,9	6,0	6,7	3,8	5,1
	% "4 ó más"	3,6	0,4	1,9	6	2,2	3,8	2,8	1,7	2,2
	Prevalencia	21,7	8,4	14,5	24,9	15,4	14,5	26,6	15,3	20,4
4. He forzado la entrada de un almacén, garaje, quiosco, coche...	% "Nunca"	93,2	99,6	96,7	89,4	97,9	94,2	91,4	98,7	95,5
	% "Una vez"	4,5	0,4	2,3	5,6	1,4	3,2	3,1	0,8	1,8
	% "2-3 veces"	1,4	0	0,6	3,1	0,3	1,5	3,4	0,3	1,6
	% "4 ó más"	0,9	0	0,4	1,9	0,4	1,1	2,1	0,2	1,1
	Prevalencia	6,8	0,4	3,3	10,6	2,1	5,8	8,6	1,3	4,5
5. He tirado piedras u otros objetos a coches o a fachadas de casas, tiendas...	% "Nunca"	76,6	91,6	86,1	70,5	91	82,1	67	92	80,7
	% "Una vez"	11,8	3,8	7,5	10,6	5,5	7,7	15,9	4,4	9,6
	% "2-3 veces"	4,5	3,5	3,9	9,7	1,9	5,2	8,9	1,8	5,0
	% "4 ó más"	4,1	1,1	2,5	9,2	1,6	5,0	8,2	1,8	4,7
	Prevalencia	23,4	8,4	3,9	29,5	9	17,9	33	8	19,3
6. He arañado coches intencionalmente	% "Nunca"	81,4	91,2	86,7	75,3	88,5	82,7	76,5	86,5	82
	% "Una vez"	12,7	6,9	9,5	12,5	7,8	9,9	13,1	10,3	11,6
	% "2-3 veces"	2,7	1,1	1,9	7,6	3	5,0	6,7	2	4,1
	% "4 ó más"	3,2	0,8	1,9	4,6	0,7	2,4	3,7	1,2	2,3
	Prevalencia	18,6	8,8	13,3	24,7	11,5	17,3	23,5	13,5	18
7. En momentos de discusión con mi familia he roto mobiliario u otros objetos de mi casa como puertas...	% "Nunca"	83,7	89,3	86,7	77,4	80,6	79,2	76,5	78,9	77,8
	% "Una vez"	10	9,2	9,5	13,5	12	12,6	14,7	12	13,2
	% "2-3 veces"	5,4	1,1	3,2	6	5,1	5,5	6,1	6,8	6,5
	% "4 ó más"	0,9	0,4	0,6	3,1	2,3	2,7	2,7	2,3	2,5
	Prevalencia	16,3	10,7	13,3	22,6	19,4	20,8	23,5	21,1	22,2
8. He tirado basura al suelo cuando había papeleras cerca	% "Nunca"	47,1	42,7	44,7	37,3	31,4	34	33	29,6	31,1
	% "Una vez"	15,8	15,3	15,5	14,5	16	15,3	11	10,3	10,6
	% "2-3 veces"	16,7	23,3	20,3	19,1	25,3	22,6	27,2	31,8	29,8
	% "4 ó más"	20,4	18,7	9,5	29,1	27,3	28,1	28,8	28,3	28,5
	Prevalencia	52,9	57,3	55,3	62,7	68,6	66	67	70,4	68,9
9. He hecho pintadas en lugares no permitidos como paredes, bancos, mesas...	% "Nunca"	67	67,6	67,3	56,2	52,3	54	56	51,9	53,7
	% "Una vez"	15,4	10,7	12,8	12,7	13,9	13,4	12,8	13,6	13,2
	% "2-3 veces"	7,2	11,5	9,5	12,4	15,4	14,1	17,1	18,5	17,9
	% "4 ó más"	10,4	10,2	14,4	18,7	18,4	18,5	14,1	16	15,2
	Prevalencia	33	32,4	32,7	43,8	47,7	46	44	48,1	46,3
10. He ensuciado queriendo las calles por ejemplo rompiendo botellas o volcando cubos de basuras	% "Nunca"	79,6	95,4	88,2	73	89,4	82,2	67,9	90,5	80,3
	% "Una vez"	8,6	2,7	5,4	11	6,2	8,3	11,6	4,8	7,9
	% "2-3 veces"	4,6	0,8	2,5	8,3	2,8	5,2	13,8	3,3	8,0
	% "4 ó más"	7,2	1,1	3,9	7,7	1,6	4,3	6,7	1,4	3,8
	Prevalencia	20,4	4,6	11,8	27	10,6	17,8	32,1	9,5	19,7
11. He destrozado queriendo plantas de un parque o jardín público	% "Nunca"	80,1	92,4	86,7	77	87,3	82,8	77,1	89	83,6
	% "Una vez"	11,3	4,2	7,5	10,8	8,4	9,4	11	6,8	8,7
	% "2-3 veces"	5,9	2,7	4,1	7,3	3,7	5,3	8,3	3	5,4
	% "4 ó más"	2,7	0,7	1,7	4,8	0,6	2,4	3,6	1,2	2,3
	Prevalencia	19,9	7,6	13,3	23	12,7	17,1	22,9	11	16,4
12. He destrozado mobiliario urbano como cubos de basuras, bancos, señales de tráfico...	% "Nunca"	86,4	97,7	92,5	80,7	96	89,3	78,9	95,5	88,0
	% "Una vez"	6,4	1,9	3,9	7,2	2,1	4,3	8,9	3	5,6
	% "2-3 veces"	3,6	0,4	1,9	6,9	1,3	3,8	8	0,8	4,0
	% "4 ó más"	3,6	0	1,7	5,2	0,6	2,6	4,2	0,7	2,4
	Prevalencia	13,6	2,3	7,5	19,3	4	10,7	21,1	4,5	12,0
13. He quemado mobiliario urbano como cubos de basura, bancos, columpios...	% "Nunca"	94,1	99,2	96,9	89,6	98,4	94,5	90,5	98,2	94,8
	% "Una vez"	1,8	0,8	1,2	6,8	1,3	3,7	5,2	1	2,9
	% "2-3 veces"	2,7	0	1,3	2,4	0,3	1,3	2,5	0,5	1,3
	% "4 ó más"	1,4	0	0,6	1,2	0	0,5	1,8	0,3	1,0
	Prevalencia	5,9	0,8	3,1	10,4	1,6	5,5	9,5	1,8	5,2

Resultados: prevalencia

Conducta antisocial en la adolescencia

Tabla 21

Contraste de medias ANOVA Factorial de conductas antisociales de “destrucción de la propiedad” en función del sexo y la edad

	12-13 AÑOS			14-15 AÑOS			16-17 AÑOS			Efecto principal Sexo	Efecto principal Edad	Efecto de interacción Edad*Sexo
	Chicos	Chicas	Total	Chicos	Chicas	Total	Chicos	Chicas	Total			
1. He provocado fuegos con la intención de causar daños graves	M=0,07 DT=0,31 N= 221	M=0,01 DT=0,14 N= 262	M=0,04 DT=0,23 N= 483	M=0,08 DT=0,36 N= 518	M=0,01 DT=0,14 N= 669	M=0,04 DT=0,26 N= 1187	M=0,09 DT=0,43 N= 327	M=0,03 DT=0,24 N= 339	M=0,06 DT=0,34 N= 726	gl=1/2390 F=25,96 p<.001 η ² parcial=.01	gl=2/2390 F=0,98 p=.374 η ² parcial=.00	gl=2/2390 F=0,027 p=.973 η ² parcial=.00
2. He destruido a propósito las propiedades de otras personas	M=0,19 DT=0,57 N= 221	M=0,06 DT=0,29 N= 262	M=0,12 DT=0,45 N= 483	M=0,30 DT=0,72 N= 518	M=0,11 DT=0,42 N= 669	M=0,19 DT=0,58 N= 1187	M=0,29 DT=0,65 N= 327	M=0,13 DT=0,46 N= 339	M=0,20 DT=0,56 N= 726	gl=1/2390 F=43,34 p<.001 η ² parcial=.02	gl=2/2390 F=4,08 p=.017 η ² parcial=.01	gl=2/2390 F=0,66 p=.513 η ² parcial=.00
3. He golpeado, roto o estropeado queriendo cosas de otras personas	M=0,35 DT=0,75 N= 221	M=0,11 DT=0,41 N= 262	M=0,22 DT=0,60 N= 483	M=0,44 DT=0,87 N= 518	M=0,25 DT=0,65 N= 669	M=0,33 DT=0,76 N= 1187	M=0,39 DT=0,73 N= 327	M=0,23 DT=0,60 N= 339	M=0,30 DT=0,67 N= 726	gl=1/2390 F=41,60 p<.001 η ² parcial=.02	gl=2/2390 F=5,55 p=.011 η ² parcial=.01	gl=2/2390 F=0,38 p=.686 η ² parcial=.00
4. He forzado la entrada de un almacén, garaje, quiosco, coche...	M=0,10 DT=0,41 N= 221	M=0,00 DT=0,06 N= 262	M=0,05 DT=0,29 N= 483	M=0,18 DT=0,57 N= 518	M=0,03 DT=0,25 N= 669	M=0,10 DT=0,43 N= 1187	M=0,16 DT=0,58 N= 327	M=0,02 DT=0,20 N= 339	M=0,08 DT=0,42 N= 726	gl=1/2390 F=53,49 p<.001 η ² parcial=.02	gl=2/2390 F=3,02 p=.049 η ² parcial=.01	gl=2/2390 F=0,66 p=.512 η ² parcial=.00
5. He tirado piedras u otros objetos a coches o a fachadas de casas, tiendas...	M=0,33 DT=0,75 N= 221	M=0,14 DT=0,51 N= 262	M=0,23 DT=0,64 N= 483	M=0,58 DT=1,01 N= 518	M=0,14 DT=0,51 N= 669	M=0,33 DT=0,79 N= 1187	M=0,58 DT=0,96 N= 327	M=0,13 DT=0,51 N= 339	M=0,34 DT=0,78 N= 726	gl=1/2390 F=124,64 p<.001 η ² parcial=.05	gl=2/2390 F=5,44 p=.004 η ² parcial=.01	gl=2/2390 F=5,70 p=.003 η ² parcial=.01
6. He arañado coches intencionalmente	M=0,28 DT=0,69 N= 221	M=0,11 DT=0,41 N= 262	M=0,19 DT=0,55 N= 483	M=0,46 DT=0,82 N= 518	M=0,16 DT=0,49 N= 669	M=0,27 DT=0,67 N= 1187	M=0,38 DT=0,77 N= 327	M=0,18 DT=0,51 N= 339	M=0,27 DT=0,65 N= 726	gl=1/2390 F=54,53 p<.001 η ² parcial=.02	gl=2/2390 F=3,84 p=.022 η ² parcial=.01	gl=2/2390 F=1,10 p=.332 η ² parcial=.00
7. En momentos de discusión con mi familia he roto mobiliario u otros objetos de mi casa como puertas...	M=0,24 DT=0,59 N= 221	M=0,13 DT=0,40 N= 262	M=0,18 DT=0,49 N= 483	M=0,35 DT=0,73 N= 518	M=0,29 DT=0,67 N= 669	M=0,32 DT=0,70 N= 1187	M=0,35 DT=0,72 N= 327	M=0,32 DT=0,70 N= 339	M=0,34 DT=0,71 N= 726	gl=1/2390 F=4,81 p=.028 η ² parcial=.00	gl=2/2390 F=9,37 p<.001 η ² parcial=.01	gl=2/2390 F=0,54 p=.584 η ² parcial=.00
8. He tirado basura al suelo cuando había papeleras cerca	M=1,10 DT=1,20 N= 221	M=1,18 DT=1,17 N= 262	M=1,14 DT=1,19 N= 483	M=1,40 DT=1,25 N= 518	M=1,49 DT=1,19 N= 669	M=1,45 DT=1,22 N= 1187	M=1,52 DT=1,22 N= 327	M=1,59 DT=1,18 N= 339	M=1,56 DT=1,20 N= 726	gl=1/2390 F=2,12 p=.145 η ² parcial=.00	gl=2/2390 F=17,27 p<.001 η ² parcial=.02	gl=2/2390 F=0,01 p=.994 η ² parcial=.00
9. He hecho pintadas en lugares no permitidos como paredes, bancos, mesas...	M=0,61 DT=1,01 N= 221	M=0,65 DT=1,04 N= 262	M=0,63 DT=1,02 N= 483	M=0,94 DT=1,20 N= 518	M=1,00 DT=1,19 N= 669	M=0,97 DT=1,20 N= 1187	M=0,89 DT=1,13 N= 327	M=0,90 DT=1,16 N= 339	M=0,94 DT=1,15 N= 726	gl=1/2390 F=1,60 p=.206 η ² parcial=.00	gl=2/2390 F=15,85 p<.001 η ² parcial=.01	gl=2/2390 F=0,10 p=.902 η ² parcial=.00
10. He ensuciado queriendo las calles por ejemplo rompiendo botellas o volcando cubos de basuras	M=0,39 DT=0,88 N= 221	M=0,08 DT=0,39 N= 262	M=0,22 DT=0,68 N= 483	M=0,51 DT=0,94 N= 518	M=0,17 DT=0,54 N= 669	M=0,32 DT=0,76 N= 1187	M=0,59 DT=0,96 N= 327	M=0,16 DT=0,54 N= 339	M=0,35 DT=0,79 N= 726	gl=1/2390 F=128,90 p<.001 η ² parcial=.05	gl=2/2390 F=5,50 p=.004 η ² parcial=.01	gl=2/2390 F=1,25 p=.286 η ² parcial=.00
11. He destrozado queriendo plantas de un parque o jardín público	M=0,31 DT=0,70 N= 221	M=0,12 DT=0,45 N= 262	M=0,21 DT=0,59 N= 483	M=0,40 DT=0,82 N= 518	M=0,18 DT=0,51 N= 669	M=0,27 DT=0,67 N= 1187	M=0,39 DT=0,79 N= 327	M=0,17 DT=0,52 N= 339	M=0,26 DT=0,66 N= 726	gl=1/2390 F=56,14 p<.001 η ² parcial=.02	gl=2/2390 F=2,20 p=.111 η ² parcial=.00	gl=2/2390 F=0,09 p=.912 η ² parcial=.00
12. He destrozado mobiliario urbano como cubos de basuras, bancos, señales de tráfico...	M=0,24 DT=0,69 N= 221	M=0,03 DT=0,18 N= 262	M=0,13 DT=0,50 N= 483	M=0,37 DT=0,83 N= 518	M=0,07 DT=0,35 N= 669	M=0,20 DT=0,62 N= 1187	M=0,38 DT=0,81 N= 327	M=0,07 DT=0,35 N= 339	M=0,21 DT=0,62 N= 726	gl=1/2390 F=116,05 p<.001 η ² parcial=.05	gl=2/2390 F=3,88 p=.021 η ² parcial=.01	gl=2/2390 F=1,05 p=.349 η ² parcial=.00
13. He quemado mobiliario urbano como cubos de basura, bancos, columpios...	M=0,11 DT=0,49 N= 221	M=0,01 DT=0,09 N= 262	M=0,06 DT=0,34 N= 483	M=0,15 DT=0,50 N= 518	M=0,02 DT=0,16 N= 669	M=0,08 DT=0,36 N= 1187	M=0,16 DT=0,54 N= 327	M=0,03 DT=0,23 N= 339	M=0,09 DT=0,41 N= 726	gl=1/2390 F=58,84 p<.001 η ² parcial=.02	gl=2/2390 F=1,18 p=.309 η ² parcial=.00	gl=2/2390 F=0,25 p=.779 η ² parcial=.00

Tomando en conjunto los datos hallados en relación a las conductas de “destrucción de la propiedad”, lo más frecuente fue encontrar que la media de estas conductas variaba en función de la edad y el sexo aunque no del efecto de interacción de ambas variables. Dentro de esta categoría nos encontramos a las conductas n^o 2 “Destruir a propósito propiedades de otras personas”, n^o 3 “Golpear, romper o estropear queriendo cosas de otras

personas”, nº 4 “Forzar la entrada de algún almacén, garaje...”, nº 6 “Arañar coches intencionadamente”, nº 7 “En momento de discusión con la familia romper mobiliario u objetos del hogar”, nº 10 “Ensuciar queriendo las calles, por ejemplo rompiendo botellas o tirando cubos de basura” y nº 12 “Destrozar mobiliario urbano como cubos de basura, señales de tráfico...”. En términos generales, las conductas anteriores mostraron tener una media más alta en chicos y a medida que aumentaba la edad, aunque los análisis llevados a cabo mostraron que la influencia del sexo era mayor que la de la edad, presentando tamaños del efecto más moderados.

Pese a ser el caso anterior el más frecuente, también se encontraron otros tres tipos de conductas: 1) conductas que sólo variaban en función al sexo, mostrando medias más altas en chicos que en chicas pero no diferentes en los tramos de edad analizados (las conductas nº 1 “Provocar fuegos con la intención de causar daños graves”, nº 11 “Destrozar queriendo plantas de un parque o jardín público” y nº 13 “Quemar mobiliario urbano como cubos de basura, bancos, columpios...”). 2) Conductas que sólo variaban en función a la edad, aumentando su promedio desde los 12 hasta los 17 años pero no mostrándose significativamente diferente entre chicos y chicas (las nº 8 “Tirar basura al suelo cuando hay papeleras cerca” y nº 9 “Hacer pintadas en lugares no permitidos”). 3) Conductas que variaban su media en función del sexo y la edad y del efecto de su interacción (nº 5 “Tirar piedras u otros objetos contra fachadas”).

Respecto a las conductas categorizadas bajo la etiqueta “Robo y fraudulencia” puede decirse que también, en términos generales, eran más frecuentes en chicos que en chicas y solían incrementar con la edad –ver Tablas 22 y 23–. No obstante, a diferencia de las conductas “agresivas” y de “destrucción de la propiedad” analizadas hasta ahora, cuya media tendía a codepende en la mayoría de las ocasiones del sexo y de la edad conjuntamente aunque no de su interacción, la media de las conductas de “robo y fraudulencia” en la mayoría de la ocasiones dependía sólo del sexo, siendo más alta en chicos que en chicas (conductas nº 1 “Robar cosas en el coche o casa de otra persona”, nº 9 “Robar piezas de bici, moto o coche cuando no están los dueños”, nº 11 “Robar bici, moto o coche” y nº 14 “Robar cosas en la escuela”) o sólo de la edad, aumentando con los años pero no diferenciándose significativamente la media entre chicos y chicas (conductas nº 2 “Mentir para conseguir cosas o evitar obligaciones”, nº 7 “Mentir a mis padres o profesores para evitar una riña”, nº 10 “Robar a escondidas cosas de alguna tienda o unos grandes almacenes” y nº 13 “Quedarse con un móvil que se encuentra”). No obstante, también existían conductas cuya media dependía tanto del sexo como de la edad (nº 3 “Acusar a otros de cosas que ha hecho uno”, nº 5 “Engañar a otros para conseguir dinero o algo que interesa” y nº 8 “Robar cosas pero sin enfrentamiento con la persona”), de la interacción de ambas variables (nº 4 “Mentir sobre la edad para entrar en algún local” y nº 6 “Falsificar las

Resultados: prevalencia

Conducta antisocial en la adolescencia

notas”) o de ninguna de ellas (nº12 “Coger dinero de casa a escondidas y no devolverlo”).

Tabla 22

Frecuencia y prevalencia de conductas antisociales “robo y fraudulencia” en función del sexo y edad

		12-13 AÑOS			14-15 AÑOS			16-17 AÑOS		
		Chicos	Chicas	Total	Chicos	Chicas	Total	Chicos	Chicas	Total
1. He robado cosas en el coche o en la casa de otra persona	% “Nunca”	92,3	98,1	95,4	89,6	97,2	93,9	92,4	96,7	94,8
	% “Una vez”	4,5	1,9	3,2	5,8	1,9	3,6	2,8	1,3	1,9
	% “2-3 veces”	3,2	0	1,4	2,7	0,5	1,4	4	1,3	2,5
	% “4 ó más”	0	0	0	1,9	0,4	1,1	0,8	0,7	0,8
	Prevalencia	7,7	1,9	4,6	10,4	2,8	6,1	7,6	3,3	5,2
2. He mentido para conseguir cosas o para evitar obligaciones	% “Nunca”	47,5	52,7	50,3	40	34,2	36,7	31,5	30,3	30,9
	% “Una vez”	21,3	22,9	22,2	17	25,9	22	21,1	19,6	20,2
	% “2-3 veces”	18,1	14,1	15,9	20,3	22,4	21,5	28,1	30,8	29,6
	% “4 ó más”	13,1	10,3	11,6	22,7	17,5	19,8	19,3	19,3	14,3
	Prevalencia	52,5	47,3	49,7	60	65,8	63,3	68,5	69,7	69,1
3. He acusado a otros de cosas que había hecho yo	% “Nunca”	55,2	63	59,4	52,3	54	53,2	54,7	60,9	58,1
	% “Una vez”	25,8	21,4	23,4	20,1	26	23,4	18	19	18,6
	% “2-3 veces”	9,5	10,6	10,2	14,1	13,3	13,6	18,4	16,1	17,1
	% “4 ó más”	9,5	5	7,0	13,5	6,7	9,8	8,9	4	6,2
	Prevalencia	44,8	37	40,6	47,7	46	46,8	45,3	39,1	30,9
4. He mentido sobre mi edad para poder entrar en algún local	% “Nunca”	75,1	81,7	78,7	60,8	53,8	56,9	47,4	40,4	43,5
	% “Una vez”	10,9	6,9	8,7	10,8	15,8	13,7	14,4	12	13,1
	% “2-3 veces”	6,3	6,9	6,6	13,3	15,8	14,7	15,9	17,3	16,7
	% “4 ó más”	7,7	4,5	6,0	15,1	14,6	14,7	22,3	30,3	26,7
	Prevalencia	24,9	18,3	21,3	39,2	46,2	43,1	52,6	59,6	56,5
5. He engañado a otras personas para conseguir dinero o algo que me interesaba	% “Nunca”	79,6	85,1	82,6	72,8	80,9	77,3	73,1	77,9	75,8
	% “Una vez”	11,4	8,8	9,9	12	9,9	10,8	14,1	9	11,3
	% “2-3 veces”	5,4	5,3	5,4	8,9	5,8	7,2	9,2	9	9,1
	% “4 ó más”	3,6	0,8	2,1	6,3	3,4	4,7	3,6	4,1	3,8
	Prevalencia	20,4	14,9	17,4	27,2	19,1	22,7	26,9	22,1	24,2
6. He falsificado mis notas	% “Nunca”	90,5	94,5	92,5	89,6	89,1	89,3	90,5	95,4	93,3
	% “Una vez”	5,9	2,3	3,9	6,9	5,8	6,3	4,3	2,8	3,4
	% “2-3 veces”	2,7	1,5	2,2	2,5	3,2	2,9	3,4	0,8	1,9
	% “4 ó más”	0,9	1,7	1,4	1	1,9	1,5	1,8	1	1,4
	Prevalencia	9,5	5,5	7,5	10,4	10,9	10,7	9,5	4,6	6,7
7. He mentido a mis padres o profesores para evitar una riña	% “Nunca”	60,2	68,3	64,6	46,7	44,1	45,2	41,9	39,8	40,8
	% “Una vez”	16,3	13,4	14,7	19,9	21,2	20,6	18,3	21,1	19,8
	% “2-3 veces”	14,5	11,8	13,0	14,7	18,4	16,8	24,2	22,3	23,1
	% “4 ó más”	9	6,5	7,7	18,7	16,3	17,4	15,6	16,8	16,3
	Prevalencia	39,8	31,7	35,4	53,3	55,9	54,8	58,1	60,2	59,2
8. He robado cosas pero sin enfrentamiento con la persona	% “Nunca”	82,4	92,7	88	77,8	85,4	82,1	75,5	82	79,1
	% “Una vez”	10,9	3,1	6,6	9,7	7,2	8,3	9,8	8,5	9,1
	% “2-3 veces”	3,6	2,7	3,1	5,6	4,4	5	10,1	6	7,8
	% “4 ó más”	3,1	1,5	2,3	6,9	3	4,6	4,6	3,5	4
	Prevalencia	17,6	7,3	2	22,2	14,6	17,9	24,5	18	20,9
9. He robado piezas de alguna bici, moto o coche cuando no estaban sus dueños	% “Nunca”	80,5	97,7	89,9	78,8	95,7	88,3	74,9	95	86
	% “Una vez”	7,3	0,8	3,7	8,1	2,8	5,1	15	2,8	8,2
	% “2-3 veces”	6,3	1,1	3,5	6	1,4	3,4	5,2	1,2	3
	% “4 ó más”	5,9	0,4	2,9	7,1	0,1	3,2	4,9	1	2,8
	Prevalencia	19,5	2,3	10,1	21,2	4,3	11,7	25,1	5	14
10. He robado a escondidas cosas de alguna tienda o de unos grandes almacenes	% “Nunca”	81	89,7	85,7	76,3	77,3	76,8	70,9	71,4	71,2
	% “Una vez”	9	3,1	5,8	10,2	12,9	11,7	11,9	11,6	11,7
	% “2-3 veces”	6,4	5	5,6	5,8	5,1	5,4	11	11	11
	% “4 ó más”	3,6	2,3	2,9	7,7	4,7	6,1	6,2	6	6,1
	Prevalencia	19	10,3	14,3	23,7	22,7	23,2	29,1	28,6	28,8
11. He robado una bici, una moto o un coche	% “Nunca”	95,5	99,2	97,5	93,1	98,8	96,3	92	99,5	96,1
	% “Una vez”	3,6	0,8	2,1	4,4	0,6	2,3	4,3	0,3	2,1
	% “2-3 veces”	0,9	0	0,4	1,5	0,2	0,7	2,2	0	1
	% “4 ó más”	0	0	0	1	0,4	0,7	1,5	0,2	0,8
	Prevalencia	4,5	0,8	2,5	6,9	1,2	3,7	8	0,5	3,9
12. He cogido dinero de casa a escondidas y no lo he devuelto	% “Nunca”	68,8	73,3	71,2	72,8	67	69,5	70,6	62,2	66
	% “Una vez”	15,8	12,6	14,1	13,1	15,1	14,2	11,3	16,3	14
	% “2-3 veces”	7,7	6,9	7,2	5,8	9,4	7,8	9,5	13	11,5
	% “4 ó más”	7,7	7,2	7,5	8,3	8,5	8,5	8,6	8,5	8,5
	Prevalencia	31,2	26,7	28,8	27,2	33	30,5	29,4	37,8	34
13. Me he quedado con un móvil que me he encontrado	% “Nunca”	83,3	85,5	84,5	70,3	72,6	71,6	70,9	72,7	71,9
	% “Una vez”	10,9	10,3	10,5	19,5	18,1	18,7	16,6	19,5	18,2
	% “2-3 veces”	3,6	0,8	2,1	5,8	6,2	6	7	4,5	5,6
	% “4 ó más”	2,2	3,4	2,9	4,4	3,1	3,7	5,5	3,3	4,3
	Prevalencia	16,7	14,5	15,5	29,7	27,4	28,4	29,1	27,3	28,1
14. He robado cosas de la escuela	% “Nunca”	80,1	90,5	85,7	76,4	86,5	82,1	76,8	89,7	83,9
	% “Una vez”	7,7	5,3	6,4	9,1	8,8	8,4	9,2	5,3	7
	% “2-3 veces”	4,5	2,7	3,5	7,9	2,8	5	7,6	3,8	5,5
	% “4 ó más”	7,7	1,5	4,4	6,6	1,9	4	6,4	1,2	3,6
	Prevalencia	19,9	9,5	14,3	23,6	13,5	17,9	23,2	10,3	16,1

Tabla 23

Contraste de medias ANOVA Factorial de conductas antisociales de "robo y fraudulencia" en función del sexo y la edad

	12-13 AÑOS			14-15 AÑOS			16-17 AÑOS			Efecto principal Sexo	Efecto principal Edad	Efecto de interacción Edad*Sexo
	Chicos	Chicas	Total	Chicos	Chicas	Total	Chicos	Chicas	Total			
1. He robado cosas en el coche o en la casa de otra persona	M=0,11 DT=0,40 N= 221	M=0,02 DT=0,14 N= 262	M=0,06 DT=0,29 N= 483	M=0,17 DT=0,56 N= 518	M=0,04 DT=0,28 N= 669	M=0,10 DT=0,43 N= 1187	M=0,13 DT=0,50 N= 327	M=0,06 DT=0,36 N= 339	M=0,09 DT=0,43 N= 726	gI=1/2390 F=30,54 p<.001 η² parcial=.01	gI=2/2390 F=30,54 p<.001 η² parcial=.01	gI=2/2390 F=1,09 p=.336 η² parcial=.00
2. He mentido para conseguir cosas o para evitar obligaciones	M=0,97 DT=1,09 N= 221	M=0,82 DT=1,03 N= 262	M=0,89 DT=1,06 N= 483	M=1,26 DT=1,20 N= 518	M=1,23 DT=1,10 N= 669	M=1,24 DT=1,15 N= 483	M=1,35 DT=1,12 N= 327	M=1,39 DT=1,11 N= 339	M=1,37 DT=1,11 N= 483	gI=1/2390 F=0,85 p=.358 η² parcial=.00	gI=2/2390 F=27,10 p<.001 η² parcial=.02	gI=2/2390 F=1,01 p=.365 η² parcial=.00
3. He acusado a otros de cosas que había hecho yo	M=0,73 DT=0,98 N= 221	M=0,58 DT=0,87 N= 262	M=0,65 DT=0,92 N= 483	M=0,89 DT=1,09 N= 518	M=0,73 DT=0,93 N= 669	M=0,80 DT=1,00 N= 483	M=0,81 DT=1,03 N= 327	M=0,63 DT=0,89 N= 339	M=0,71 DT=0,95 N= 483	gI=1/2390 F=15,12 p<.001 η² parcial=.01	gI=2/2390 F=4,65 p=.010 η² parcial=.01	gI=2/2390 F=0,03 p=.966 η² parcial=.00
4. He mentido sobre mi edad para poder entrar en algún local	M=0,47 DT=0,92 N= 221	M=0,34 DT=0,80 N= 262	M=0,40 DT=0,86 N= 483	M=0,83 DT=1,13 N= 518	M=0,91 DT=1,15 N= 669	M=0,87 DT=1,14 N= 483	M=1,13 DT=1,23 N= 327	M=1,38 DT=1,28 N= 339	M=1,27 DT=1,26 N= 483	gI=1/2390 F=1,93 p=.165 η² parcial=.00	gI=2/2390 F=82,19 p<.001 η² parcial=.07	gI=2/2390 F=3,83 p=.022 η² parcial=.01
5. He engañado a otros personas para conseguir dinero o algo que me interesaba	M=0,33 DT=0,74 N= 221	M=0,22 DT=0,57 N= 262	M=0,27 DT=0,65 N= 483	M=0,49 DT=0,86 N= 518	M=0,32 DT=0,73 N= 669	M=0,39 DT=0,82 N= 483	M=0,43 DT=0,81 N= 327	M=0,39 DT=0,81 N= 339	M=0,41 DT=0,81 N= 483	gI=1/2390 F=10,03 p=.002 η² parcial=.01	gI=2/2390 F=5,56 p=.004 η² parcial=.01	gI=2/2390 F=1,47 p=.231 η² parcial=.00
6. He falsificado mis notas	M=0,14 DT=0,48 N= 221	M=0,11 DT=0,49 N= 262	M=0,12 DT=0,49 N= 483	M=0,15 DT=0,48 N= 518	M=0,18 DT=0,57 N= 669	M=0,17 DT=0,54 N= 483	M=0,17 DT=0,56 N= 327	M=0,07 DT=0,38 N= 339	M=0,11 DT=0,47 N= 483	gI=1/2390 F=1,87 p=.171 η² parcial=.00	gI=2/2390 F=2,01 p=.123 η² parcial=.00	gI=2/2390 F=3,32 p=.036 η² parcial=.00
7. He mentido a mis padres o profesores para evitar una riña	M=0,72 DT=1,02 N= 221	M=0,56 DT=0,94 N= 262	M=0,64 DT=0,98 N= 483	M=1,05 DT=1,17 N= 518	M=1,07 DT=1,13 N= 669	M=1,06 DT=1,14 N= 483	M=1,13 DT=1,13 N= 327	M=1,16 DT=1,13 N= 339	M=1,15 DT=1,13 N= 483	gI=1/2390 F=0,66 p=.416 η² parcial=.00	gI=2/2390 F=32,87 p<.001 η² parcial=.03	gI=2/2390 F=1,24 p=.289 η² parcial=.00
8. He robado cosas pero sin enfrentamiento con la persona	M=0,28 DT=0,68 N= 221	M=0,13 DT=0,51 N= 262	M=0,20 DT=0,68 N= 483	M=0,42 DT=0,88 N= 518	M=0,25 DT=0,68 N= 669	M=0,32 DT=0,77 N= 483	M=0,44 DT=0,85 N= 327	M=0,31 DT=0,74 N= 339	M=0,37 DT=0,79 N= 483	gI=1/2390 F=19,96 p<.001 η² parcial=.01	gI=2/2390 F=8,01 p<.001 η² parcial=.01	gI=2/2390 F=0,16 p=.855 η² parcial=.00
9. He robado piezas de alguna bici, moto o coche cuando no estaban sus dueños.	M=0,38 DT=0,85 N= 221	M=0,04 DT=0,29 N= 262	M=0,19 DT=0,04 N= 483	M=0,42 DT=0,89 N= 518	M=0,06 DT=0,30 N= 669	M=0,21 DT=0,65 N= 483	M=0,40 DT=0,80 N= 327	M=0,08 DT=0,40 N= 339	M=0,23 DT=0,63 N= 483	gI=1/2390 F=151,18 p<.001 η² parcial=.06	gI=2/2390 F=0,46 p=.630 η² parcial=.00	gI=2/2390 F=0,21 p=.813 η² parcial=.00
10. He robado a escondidas cosas de alguna tienda o de unos grandes almacenes	M=0,33 DT=0,75 N= 221	M=0,20 DT=0,63 N= 262	M=0,26 DT=0,69 N= 483	M=0,45 DT=0,91 N= 518	M=0,37 DT=0,79 N= 669	M=0,41 DT=0,84 N= 483	M=0,52 DT=0,92 N= 327	M=0,52 DT=0,91 N= 339	M=0,52 DT=0,91 N= 483	gI=1/2390 F=3,63 p=.057 η² parcial=.00	gI=2/2390 F=13,59 p=.000 η² parcial=.01	gI=2/2390 F=0,79 p=.453 η² parcial=.00
11. He robado una bici, una moto o un coche	M=0,05 DT=0,26 N= 221	M=0,01 DT=0,08 N= 262	M=0,08 DT=0,19 N= 483	M=0,10 DT=0,43 N= 518	M=0,02 DT=0,23 N= 669	M=0,06 DT=0,33 N= 483	M=0,13 DT=0,50 N= 327	M=0,01 DT=0,16 N= 339	M=0,06 DT=0,36 N= 483	gI=1/2390 F=36,25 p=.000 η² parcial=.02	gI=2/2390 F=2,51 p=.082 η² parcial=.00	gI=2/2390 F=2,09 p=.123 η² parcial=.00
12. He cogido dinero de casa a escondidas y no lo he devuelto	M=0,54 DT=0,93 N= 221	M=0,48 DT=0,90 N= 262	M=0,51 DT=0,92 N= 483	M=0,50 DT=0,93 N= 518	M=0,59 DT=0,97 N= 669	M=0,55 DT=0,95 N= 483	M=0,56 DT=0,98 N= 327	M=0,68 DT=0,99 N= 339	M=0,63 DT=0,99 N= 483	gI=1/2390 F=1,53 p=.215 η² parcial=.00	gI=1/2390 F=2,12 p=.120 η² parcial=.00	gI=2/2390 F=1,51 p=.220 η² parcial=.00
13. Me he quedado con un móvil que me he encontrado	M=0,25 DT=0,63 N= 221	M=0,22 DT=0,63 N= 262	M=0,23 DT=0,63 N= 483	M=0,44 DT=0,79 N= 518	M=0,40 DT=0,74 N= 669	M=0,42 DT=0,76 N= 483	M=0,47 DT=0,85 N= 327	M=0,38 DT=0,72 N= 339	M=0,42 DT=0,78 N= 483	gI=1/2390 F=2,70 p=.100 η² parcial=.00	gI=2/2390 F=12,19 p<.001 η² parcial=.01	gI=2/2390 F=0,27 p=.762 η² parcial=.00
14. He robado cosas de la escuela	M=0,40 DT=0,89 N= 221	M=0,15 DT=0,52 N= 262	M=0,27 DT=0,73 N= 483	M=0,45 DT=0,89 N= 518	M=0,20 DT=0,57 N= 669	M=0,31 DT=0,74 N= 483	M=0,44 DT=0,89 N= 327	M=0,17 DT=0,54 N= 339	M=0,29 DT=0,73 N= 483	gI=1/2390 F=64,05 p=.000 η² parcial=.03	gI=2/2390 F=0,77 p=.465 η² parcial=.00	gI=2/2390 F=0,08 p=.921 η² parcial=.00

Resultados: prevalencia

Conducta antisocial en la adolescencia

Por último, los análisis realizados en relación a las conductas antisociales categorizadas bajo la etiqueta de “violación de normas” son mostrados en la Tabla 24 y 25

Tabla 24

Frecuencia y prevalencia de conductas antisociales de “violación de normas” en función del sexo y edad

		12-13 AÑOS			14-15 AÑOS			16-17 AÑOS		
		Chicos	Chicas	Total	Chicos	Chicas	Total	Chicos	Chicas	Total
1. He pasado una noche fuera de casa a pesar de la prohibición de mis padres	% "Nunca"	93,7	95,8	94,8	86,7	86,7	86,7	82	80,2	81,0
	% "Una vez"	4,1	2,3	3,2	7,5	6,1	6,7	7,6	9,8	8,8
	% "2-3 veces"	1,4	0,8	1,0	3,7	3,9	3,8	7,3	4,8	5,9
	% "4 ó más"	0,8	1,1	1,0	2,1	3,3	2,8	3,1	5,2	4,3
	Prevalencia	6,3	4,2	5,2	13,3	13,3	13,3	18	19,8	19,0
2. Me he escapado de casa pasando la noche fuera	% "Nunca"	97,7	97,7	97,7	91,1	92,7	92,0	90,2	92,7	91,6
	% "Una vez"	1,8	1,1	1,4	4,6	4,4	4,5	4	3,3	3,6
	% "2-3 veces"	0,5	0,4	0,4	2,8	1,9	2,3	3,1	1,8	2,3
	% "4 ó más"	0	0,8	0,5	1,5	1	1,2	2,7	2,2	2,5
	Prevalencia	2,3	2,3	2,3	8,9	7,3	8,0	9,8	7,3	8,4
3. Me he saltado una clase sin motivo justificado	% "Nunca"	83,7	87	85,5	66	62,3	63,9	44,3	41,1	42,6
	% "Una vez"	10,4	5,7	7,9	12,4	15,1	13,9	11,3	16,8	14,3
	% "2-3 veces"	0,9	4,2	2,7	9,8	12,1	11,2	19,3	22,6	21,1
	% "4 ó más"	5	3,1	3,9	11,8	10,5	11,0	25,1	19,5	22,0
	Prevalencia	16,3	13	14,5	34	37,7	38,1	55,7	58,9	57,4
4. He llegado a casa más tarde de lo que mis padres me permiten	% "Nunca"	41,6	48,5	45,3	34,4	26,9	30,2	27,2	25,6	26,3
	% "Una vez"	16,3	19,1	17,8	13,7	20,8	17,7	13,8	14,8	14,3
	% "2-3 veces"	19	17,9	18,4	21,4	27,2	24,6	23,9	26,1	25,1
	% "4 ó más"	23,1	14,5	18,5	30,5	25,1	27,5	35,1	33,5	34,3
	Prevalencia	58,4	51,5	54,7	65,6	73,1	69,8	72,8	74,4	73,7
5. He bebido alcohol sin permiso de mis padres	% "Nunca"	76,5	79,4	78,1	53,5	54,3	53,9	46,2	40,1	42,8
	% "Una vez"	7,2	5,7	6,3	9,8	11,4	10,7	9,5	9,3	9,5
	% "2-3 veces"	8,6	7,3	7,9	11,6	11,8	11,8	12,8	15	14,0
	% "4 ó más"	7,7	7,6	7,7	24,9	22,5	23,6	31,5	35,6	33,7
	Prevalencia	23,5	20,6	21,9	46,5	45,7	46,1	53,8	59,9	57,2
6. He bebido o fumado tabaco antes de los 16 años	% "Nunca"	71,9	72,9	72,5	51,7	42,5	46,5	43,1	33,3	37,7
	% "Una vez"	10	9,9	9,9	11	13,2	12,2	11,9	8,5	10,1
	% "2-3 veces"	7,7	9,2	8,5	10	13,8	12,2	9,8	13,3	11,7
	% "4 ó más"	10,4	8	9,1	27,3	30,5	29,1	35,2	44,9	40,5
	Prevalencia	28,1	27,1	27,5	48,3	57,5	53,5	56,9	66,7	62,3
7. He entrado en sitios que estaban prohibidos para mi edad	% "Nunca"	76,5	81,7	79,3	56,8	48,4	52,1	41	27,1	33,3
	% "Una vez"	10,9	8	9,3	12,2	13,5	12,9	11,3	11,3	11,3
	% "2-3 veces"	4,1	4,6	4,4	11	14,3	12,9	13,5	16,5	15,2
	% "4 ó más"	8,5	5,7	7,0	20	23,8	22,1	34,2	45,1	40,2
	Prevalencia	23,5	18,3	20,7	43,2	51,6	47,9	59	72,9	66,7
8. He salido del colegio sin permiso	% "Nunca"	88,2	91,6	90,1	74,3	75,8	75,1	48,3	51,4	50,0
	% "Una vez"	5,9	2,7	4,1	10,2	8,7	9,4	12,5	13	12,8
	% "2-3 veces"	2,3	2,7	2,5	6,2	8,1	7,2	15,3	14,5	14,9
	% "4 ó más"	3,6	3	3,3	9,3	7,4	8,3	23,9	21,1	22,3
	Prevalencia	11,8	8,4	9,9	25,7	24,2	24,9	51,7	48,6	50,0
9. He vendido algún tipo de drogas	% "Nunca"	98,2	99,6	99,0	92,5	98,1	95,6	91,4	97,7	94,9
	% "Una vez"	1,4	0	0,6	4,1	1,2	2,5	4	1	2,3
	% "2-3 veces"	0,4	0,4	0,4	1,9	0,1	0,9	1,8	1	1,4
	% "4 ó más"	0	0	0	1,5	0,6	0,0	2,8	0,3	1,4
	Prevalencia	1,8	0,4	1,0	7,5	1,9	4,4	8,6	2,3	5,1
10. He orinado en sitios no permitidos por ejemplo la vía pública	% "Nunca"	68,8	94,3	82,6	51,4	80,1	67,6	36,1	67,7	53,4
	% "Una vez"	8,6	3,1	5,6	9,3	5,7	7,2	10,7	7,3	8,8
	% "2-3 veces"	5,4	1,9	3,5	12,9	6,6	9,4	16,8	10,5	13,4
	% "4 ó más"	17,2	0,7	8,3	26,4	7,6	15,8	36,4	14,5	22,4
	Prevalencia	31,2	5,7	17,4	48,6	19,9	32,4	63,9	32,3	46,6
11. He tomado algún tipo de droga ilegal (hachís, cocaína, pastillas...)	% "Nunca"	95	99,6	97,5	87,1	92,7	90,2	79,8	85,5	82,9
	% "Una vez"	2,7	0,4	1,5	5	2,5	3,6	4,6	3,8	4,2
	% "2-3 veces"	0,9	0	0,4	2,7	2,1	2,4	4,6	4,2	4,4
	% "4 ó más"	1,4	0	0,6	5,2	2,7	3,8	11	6,5	8,5
	Prevalencia	5	0,4	2,5	12,9	7,3	9,8	20,2	14,5	17,1
12. He fumado o bebido en lugares donde no estaba permitido	% "Nunca"	86	90,8	88,6	69,5	73,2	71,6	56,9	58,9	58,0
	% "Una vez"	5	3,1	3,9	7,5	5,2	6,2	7	5,8	6,3
	% "2-3 veces"	4	3,1	3,6	5,4	8,4	7,1	11,9	12	12,0
	% "4 ó más"	5	3	3,9	17,6	13,2	15,1	24,2	23,3	23,7
	Prevalencia	14	9,2	11,4	30,5	26,8	28,4	43,1	41,1	42,0

Tabla 25

Constraste de medias ANOVA Factorial de conductas antisociales de "violación de normas" en función del sexo y la edad

	12-13 AÑOS			14-15 AÑOS			16-17 AÑOS			Efecto principal Sexo	Efecto principal Edad	Efecto de interacción Edad*Sexo
	Chicos	Chicas	Total	Chicos	Chicas	Total	Chicos	Chicas	Total			
1. He pasado una noche fuera de casa a pesar de la prohibición de mis padres	M=0,10 DT=0,41 N= 221	M=0,07 DT=0,39 N= 262	M=0,08 DT=0,40 N= 483	M=0,21 DT=0,61 N= 518	M=0,24 DT=0,68 N= 669	M=0,23 DT=0,65 N= 1187	M=0,31 DT=0,74 N= 327	M=0,35 DT=0,80 N= 339	M=0,33 DT=0,77 N= 726	gI=1/2390 F=0,20 p=.650 η² parcial=,00	gI=2/2390 F=21,26 p<.001 η² parcial=,02	gI=2/2390 F=0,32 p=.726 η² parcial=,00
2. Me he escapado de casa pasando la noche fuera	M=0,03 DT=0,19 N= 221	M=0,04 DT=0,31 N= 262	M=0,04 DT=0,26 N= 483	M=0,15 DT=0,52 N= 518	M=0,11 DT=0,45 N= 669	M=0,13 DT=0,48 N= 1187	M=0,18 DT=0,61 N= 327	M=0,14 DT=0,54 N= 339	M=0,16 DT=0,58 N= 1187	gI=1/2390 F=1,11 p=.291 η² parcial=,00	gI=2/2390 F=10,36 p<.001 η² parcial=,01	gI=2/2390 F=0,66 p=.518 η² parcial=,00
3. Me he saltado una clase sin motivo justificado	M=0,27 DT=0,72 N= 221	M=0,23 DT=0,67 N= 262	M=0,25 DT=0,09 N= 483	M=0,67 DT=1,06 N= 518	M=0,71 DT=1,04 N= 669	M=0,69 DT=1,05 N= 1187	M=1,25 DT=1,26 N= 327	M=1,21 DT=1,17 N= 339	M=1,23 DT=1,21 N= 1187	gI=1/2390 F=0,14 p=.712 η² parcial=,00	gI=2/2390 F=131,95 p<.001 η² parcial=,10	gI=2/2390 F=0,39 p=.675 η² parcial=,00
4. He llegado a casa más tarde de lo que mis padres me permiten	M=1,24 DT=1,22 N= 221	M=0,98 DT=1,11 N= 262	M=1,10 DT=1,17 N= 483	M=1,48 DT=1,24 N= 518	M=1,51 DT=1,14 N= 669	M=1,49 DT=1,18 N= 1187	M=1,67 DT=1,21 N= 327	M=1,68 DT=1,18 N= 339	M=1,67 DT=1,20 N= 1187	gI=1/2390 F=1,97 p=.160 η² parcial=,00	gI=2/2390 F=32,92 p<.001 η² parcial=,03	gI=2/2390 F=2,46 p=.085 η² parcial=,00
5. He bebido alcohol sin permiso de mis padres	M=0,48 DT=0,94 N= 221	M=0,43 DT=0,92 N= 262	M=0,45 DT=0,93 N= 483	M=1,08 DT=1,28 N= 518	M=1,03 DT=1,25 N= 669	M=1,05 DT=1,26 N= 1187	M=1,30 DT=1,33 N= 327	M=1,46 DT=1,33 N= 339	M=1,39 DT=1,33 N= 1187	gI=1/2390 F=0,17 p=.680 η² parcial=,00	gI=2/2390 F=82,39 p<.001 η² parcial=,07	gI=2/2390 F=1,93 p=.144 η² parcial=,00
6. He bebido o fumado tabaco antes de los 16 años	M=0,57 DT=1,01 N= 221	M=0,52 DT=0,96 N= 262	M=0,54 DT=0,98 N= 483	M=1,13 DT=1,30 N= 518	M=1,33 DT=1,29 N= 669	M=1,24 DT=1,30 N= 1187	M=1,37 DT=1,34 N= 327	M=1,70 DT=1,33 N= 339	M=1,55 DT=1,35 N= 1187	gI=1/2390 F=8,53 p=.004 η² parcial=,01	gI=2/2390 F=90,87 p<.001 η² parcial=,07	gI=2/2390 F=3,14 p=.044 η² parcial=,00
7. He entrado en sitios que estaban prohibidos para mi edad	M=0,45 DT=0,92 N= 221	M=0,34 DT=0,81 N= 262	M=0,39 DT=0,86 N= 483	M=0,94 DT=1,22 N= 518	M=1,13 DT=1,25 N= 669	M=1,05 DT=1,24 N= 1187	M=1,41 DT=1,32 N= 327	M=1,80 DT=1,27 N= 339	M=1,62 DT=1,31 N= 1187	gI=1/2390 F=9,14 p=.003 η² parcial=,01	gI=2/2390 F=149,66 p<.001 η² parcial=,11	gI=2/2390 F=6,14 p=.002 η² parcial=,01
8. He salido del colegio sin permiso	M=0,21 DT=0,66 N= 221	M=0,17 DT=0,62 N= 262	M=0,19 DT=0,63 N= 483	M=0,50 DT=0,96 N= 518	M=0,47 DT=0,93 N= 669	M=0,49 DT=0,94 N= 1187	M=1,15 DT=1,25 N= 327	M=1,05 DT=1,23 N= 339	M=1,10 DT=1,24 N= 1187	gI=1/2390 F=1,62 p=.203 η² parcial=,00	gI=2/2390 F=138,36 p<.001 η² parcial=,11	gI=2/2390 F=0,23 p=.794 η² parcial=,00
9. He vendido algún tipo de drogas	M=0,02 DT=0,18 N= 221	M=0,01 DT=0,12 N= 262	M=0,01 DT=0,15 N= 483	M=0,13 DT=0,49 N= 518	M=0,03 DT=0,26 N= 669	M=0,07 DT=0,38 N= 1187	M=0,16 DT=0,58 N= 327	M=0,04 DT=0,27 N= 339	M=0,09 DT=0,44 N= 1187	gI=1/2390 F=23,52 p<.001 η² parcial=,01	gI=2/2390 F=7,85 p<.001 η² parcial=,01	gI=2/2390 F=3,13 p=.044 η² parcial=,00
10. He orinado en sitios no permitidos por ejemplo la vía pública	M=0,71 DT=1,16 N= 221	M=0,09 DT=0,41 N= 262	M=0,37 DT=0,40 N= 483	M=1,14 DT=1,30 N= 518	M=0,42 DT=0,91 N= 669	M=0,73 DT=1,15 N= 1187	M=1,54 DT=1,30 N= 327	M=0,72 DT=1,14 N= 339	M=1,09 DT=1,28 N= 1187	gI=1/2390 F=227,37 p<.001 η² parcial=,09	gI=2/2390 F=64,70 p<.001 η² parcial=,05	gI=2/2390 F=1,18 p=.307 η² parcial=,00
11. He tomado algún tipo de droga ilegal (hachis, cocaína, pastillas...)	M=0,09 DT=0,42 N= 221	M=0,00 DT=0,06 N= 262	M=0,04 DT=0,29 N= 483	M=0,26 DT=0,75 N= 518	M=0,15 DT=0,57 N= 669	M=0,20 DT=0,66 N= 1187	M=0,47 DT=1,00 N= 327	M=0,32 DT=0,83 N= 339	M=0,39 DT=0,92 N= 1187	gI=1/2390 F=14,17 p<.001 η² parcial=,01	gI=2/2390 F=37,59 p<.001 η² parcial=,03	gI=2/2390 F=0,35 p=.702 η² parcial=,00
12. He fumado o bebido en lugares donde no estaba permitido	M=0,28 DT=0,76 N= 221	M=0,19 DT=0,65 N= 262	M=0,23 DT=0,70 N= 483	M=0,71 DT=1,17 N= 518	M=0,61 DT=1,09 N= 669	M=0,66 DT=1,13 N= 1187	M=1,03 DT=1,29 N= 327	M=1,00 DT=1,28 N= 339	M=1,01 DT=1,28 N= 1187	gI=1/2390 F=2,39 p=.122 η² parcial=,00	gI=2/2390 F=71,82 p<.001 η² parcial=,06	gI=2/2390 F=0,18 p=.837 η² parcial=,00

Como puede apreciarse en las tablas anteriores, en relación a las conductas categorizadas bajo la etiqueta "violación de normas", la variable sexo presentó una menor importancia pues tan sólo ante cuatro de las doce conductas analizadas se detectaron diferencias significativas en relación a esta variable. Por el contrario, la edad se vislumbró

Resultados: prevalencia

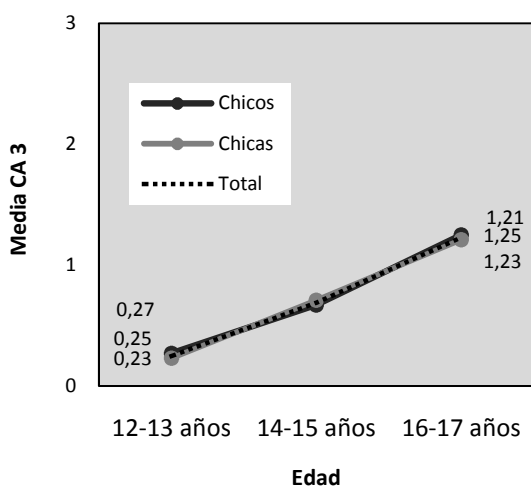
Conducta antisocial en la adolescencia

como una variable de especial relevancia a tener presente en la comprensión y entendimiento de este tipo de conductas.

En resumen, como queda recogido en las tablas anteriores, la media de las conductas de "violación de normas" dependió en la mayoría de las ocasiones sólo de la edad, aumentando con ella (conductas nº 1 "Pasar una noche fuera de casa a pesar de la prohibición de los padres", nº 2 "Escaparse de casa pasando la noche fuera", nº 3 "Saltarse una clase sin motivo justificado", nº 4 "Llegar a casa más tarde de lo que los padres lo permiten", nº 5 "Beber alcohol sin permiso de los padres", nº 8 "salir del colegio sin permiso" y nº 12 "Fumar o beber en lugares no permitidos"). Pese a ello, también existieron algunas cuya media dependía del sexo, de la edad y de la interacción de ambas (conductas nº 6 "Beber o fumar tabaco antes de los 16 años", nº 7 "Entrar en sitios prohibidos para la edad" y nº 9 "Vender algún tipo de droga") o del sexo y la edad pero no de su interacción (conductas nº 10 "Orinar en sitios no permitidos" y nº 11 "Tomar algún tipo de droga ilegal"). Un ejemplo de cada categoría es presentado en las Figuras 12, 13 y 14.

Figura 12

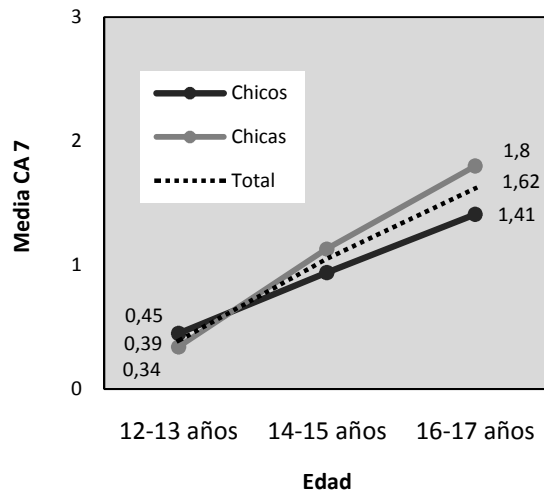
Promedio de la conducta nº 3 en función de edad y sexo



Conducta nº 3 "Me he saltado una clase sin motivo justificado" en función de sexo y edad.
(Influencia de edad pero no de sexo o interacción)

Figura 13

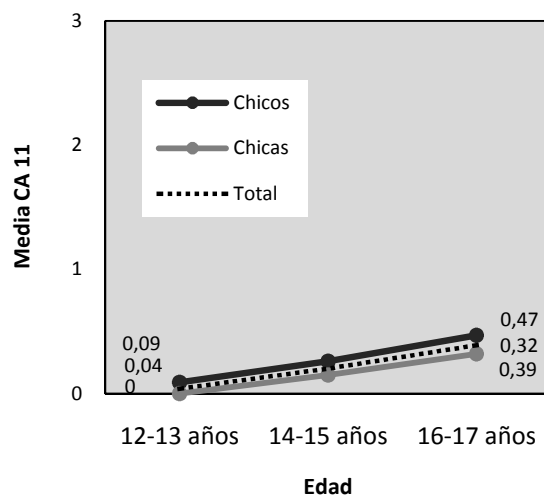
Promedio de la conducta nº 7 en función de edad y sexo



Conducta nº 7 "He entrado en sitios que estaban prohibidos para mi edad" en función de sexo y edad.
(Influencia de edad pero no de sexo o interacción).

Figura 14

Promedio de la conducta nº 11 en función de edad y sexo



Conducta nº 11 "He tomado algún tipo de droga ilegal (hachís, cocaína, pastillas...) en función de sexo y edad.
(Influencia de edad y sexo pero no interacción)

Resultados: prevalencia

4.1.3 Síntesis de resultados

Tomados conjuntamente, los datos presentados indican que las conductas antisociales son una realidad frecuente durante el periodo de edad estudiado. Ciertas conductas como *“discutir verbalmente con otras personas”*, *“insultar a alguien con intención de hacerle daño”* o *“contestar mal o gritar a alguien”* son incluso realizadas por el 90% de los chicos y chicas adolescentes.

Pese a esta situación, los datos reflejan que existe una gran variabilidad en los índices de prevalencia de las distintas conductas analizadas, y si algunas como las indicadas aparecían muy extendidas en la población adolescente, otras presentaron escasa prevalencia como es el caso de *“forzar a alguien a llevar a cabo una actividad sexual”*, *“provocar incendios con la intención de causar daños graves”* o *“robar una bici, moto o coche”*.

En términos generales, los resultados pusieron de manifiesto que las conductas antisociales que pueden ser consideradas como leves, por sus menores implicaciones legales y consecuencias, eran más frecuentes que aquellas de mayor gravedad.

Por lo que se refiere a las distintas categorías de conducta antisocial establecidas, se apreció que las conductas *“agresivas”* y las de *“violación de normas”* eran las más frecuentes, presentando en términos globales índices de prevalencia del 13-59% y 30-50% respectivamente. Las conductas de *“destrucción de la propiedad”* y de *“robo y fraudulencia”* fueron menos comunes (10-20% y 10-30% respectivamente).

Finalmente, cabe destacar que los análisis realizados pusieron de manifiesto una mayor implicación en conductas antisociales por parte de chicos adolescentes que por parte de chicas y una cierta tendencia a que la frecuencia de realización de estas conductas aumente a lo largo de los años analizados. No obstante, en este sentido también se encontró gran variabilidad. Generalmente, la media de las conductas *“agresivas”* y las de *“destrucción de la propiedad”* variaba en función de la edad y del sexo pero no de la interacción de ambas variables. La media de las conductas de *“robo y fraudulencia”* variaba sólo en función de la edad o sólo del sexo. Y, la media de las conductas de *“violación de normas”* sólo variaba con la edad, incrementándose, pero según el sexo de los adolescentes, que mostraban niveles estadísticamente similares.

4.2 DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE MEDIDA PARA LA CONDUCTA ANTISOCIAL ADOLESCENTE

A lo largo del primer bloque de resultados se han descrito los hallazgos encontrados en relación a la prevalencia de comportamientos antisociales en chicos y chicas adolescentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía. En este segundo bloque presentamos el procedimiento psicométrico realizado para construir y validar un instrumento de medida que nos permita evaluar de manera conjunta las conductas antisociales manifestadas durante la adolescencia. Perseguimos, con ello, dar respuesta al segundo de los objetivos planteados en esta tesis doctoral.

En este momento, resulta necesario señalar que el proceso de construcción de un test es un procedimiento complejo donde aspectos teóricos, metodológicos y analíticos se entrelazan sin una clara delimitación. Conocedores de esta realidad, y con el propósito de facilitar su comprensión, no perdiendo al lector entre diferentes capítulos, hemos optado por aunar toda la información relativa a la construcción del test en este segundo bloque de resultados.

Tomando como referencia las fases especificadas por Carretero-Dios y Pérez (2005) para la construcción o adaptación de un test, este segundo bloque es dividido en los siguientes subapartados: 1) *Justificación del estudio*, 2) *Delimitación conceptual del constructo a evaluar*, 3) *Construcción y evaluación cualitativa de ítems*, 4) *Análisis estadístico de los ítems*, 5) *Estudio de la dimensionalidad del instrumento*, 6) *Estimación de la fiabilidad* y 7) *Obtención de evidencias externas de validez*.

Tras ello, se incluye un subapartado que recoge los pasos finales en la elaboración de nuestro instrumento de medida (*Ponderación, formato y baremación*) y un subapartado final donde presentaremos una síntesis de los principales resultados obtenidos.

Cabe señalar que la no reiteración y la claridad expositiva fueron dos principios considerados para la presentación de esta temática.

5.2.1 *Justificación del estudio*

Como se ha mencionado en el primer capítulo de este trabajo, la *justificación del estudio* constituye la primera fase de la construcción de un instrumento de medida. El objetivo de

Resultados: construcción escala

Conducta antisocial en la adolescencia

este apartado es presentar los datos que justifican la construcción de nuestra escala de conducta antisocial, indicando a su vez el procedimiento realizado para ello.

Partiendo de la importancia de estudiar la conducta antisocial adolescente de manera global y no analizando conductas antisociales concretas, una necesidad de este estudio fue disponer de un instrumento que permitiera evaluar el comportamiento antisocial como totalidad, al mismo tiempo se ajustara a los requisitos establecidos desde esta investigación. Para dar respuesta a este menester llevamos a cabo una revisión sistemática sobre los principales instrumentos nacionales e internacionales disponibles para la evaluación de la conducta antisocial en la adolescencia (véase pp. 99-106). Posteriormente, con el mismo propósito, analizamos si estos instrumentos cumplían las características requeridas desde nuestra investigación. En la Tabla 26 presentamos las características que consideramos requisitos necesarios para el instrumento a utilizar y los criterios que elaboramos para evaluar la adecuación de los instrumentos existentes.

Tabla 26

Requisitos establecidos y criterios de evaluación

REQUISITOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1 <i>Un instrumento adaptado a los rasgos idiosincráticos actuales de la población adolescente de la Comunidad Autónoma de Andalucía</i>	Fue puntuada con un "Sí" cuando el instrumento había sido validado específicamente para la población adolescente andaluza. Fue puntuada con un "No*" cuando no estaba validado para colectivo anterior pero sí para población adolescente de otras comunidades autónomas de España. Y fue puntuado con un "No" cuando no se cumplían ninguna de las dos condiciones anteriores.
2 Un instrumento que contase con un adecuado respaldo psicométrico en su construcción	Fue puntuada con un "Sí" cuando el instrumento había sido creado mediante la aplicación de análisis psicométricos y se contaban con estudios acerca de su validez y fiabilidad. Fue puntuada con un "No" en aquellos casos en el que en el documento de referencia del instrumento no se indicaban dichos datos y además tampoco fueron encontrados en búsquedas bibliográficas posteriores.
3 Un instrumento que compaginase las principales necesidades detectadas en la evaluación de la conducta antisocial, tanto desde el ámbito profesional de la Psicología Clínica y Psicoeducativa como desde el campo de investigación de ambas especialidades, constituyendo de esta manera un adecuado instrumento de investigación aplicada.	Fue puntuada con un "Sí" cuando el instrumento compaginaba las principales necesidades detectadas en la evaluación de la conducta antisocial, tanto desde el ámbito profesional de la Psicología Clínica y Psicoeducativa como desde el campo de investigación de ambas especialidades. Fue puntuado con un "Sí*" , cuando estaba orientado a la evaluación de la conducta antisocial desde una perspectiva clínica o psicoeducativa aunque sin compaginar investigación y práctica profesional. Y fue puntuado con un "No" si no estaba orientado a la psicología clínica o psicoeducativa sino a otras áreas afines a la conducta antisocial como pueden ser la criminología, la biología, etc.

4	Un instrumento que permitirá, no sólo discriminar entre población normalizada y población clínica, sino también desarrollado al mismo tiempo para poder discriminar dentro de una población normalizada de chicos y chicas adolescentes.	Fue puntuada con un “ Sí ” cuando el instrumento había sido creado a partir de muestras de adolescentes normalizados. Fue puntuado con un “ No ” cuando en la creación del instrumento sólo se tomó en consideración muestras clínicas o cuando se tomaron muestras clínicas y normalizadas pero el criterio de selección de ítems fue conseguir la discriminación entre ambos tipos de población.
5	Un instrumento desarrollado específicamente para evaluar este tipo de conductas que permitiera obtener información valiosa acerca de la topografía o estructura dimensional de la conducta antisocial adolescente	Fue puntuado con un “ Sí ” cuando el instrumento estaba elaborado específicamente para evaluar la conducta antisocial. Y fue puntuado con un “ No ” cuando la evaluación de la conducta antisocial sólo era un objetivo parcial del instrumento.
6	Un instrumento que permitiera estimar los niveles de conducta antisocial manifestados por chicos y chicas adolescentes tanto atendiendo a la gravedad de las conductas manifestado por éstos-baja, media y alta- como al contenido de las mismas -agresiones, robos, violación de normas.	Fue puntuado con un “ Sí ” cuando el instrumento permitía obtener puntuaciones de conducta antisocial atendiendo al contenido de la misma- agresiones, robos, violación de normas- y al mismo tiempo las conductas eran ponderadas en función a su gravedad. Fue puntuado con un “ No ” si no se cumplían estas condiciones.

Como queda reflejado en la Tabla 26, fueron seis los requisitos establecidos para la adecuación del instrumento a utilizar. En la mayoría de las ocasiones estos podían ser valorados con una puntuación de “**Sí**” o “**No**” en función del cumplimiento del criterio. Sólo en dos ocasiones se consideró la posibilidad de una opción intermedia (**Sí*** o **No***).

Tomando como referencia los criterios marcados evaluamos los principales instrumentos identificados a partir de la revisión bibliográfica. Para ello, cada uno de los instrumentos fue analizado en relación a los requisitos apuntados. En la Tabla 27 presentamos los resultados de este análisis.

Tabla 27

Análisis de instrumentos de autoinforme disponibles para la evaluación de la conducta antisocial adolescente

Instrumentos	Requisito 1:	Requisito 2:	Requisito 3:	Requisito 4:	Requisito 5:	Requisito 6:
<i>Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas (A-D; Seisdedos, 1988)</i>	Adaptado a la idiosincrasia de los adolescente andaluces actuales	Con respaldo psicométrico en su construcción: validez y fiabilidad	Con integración del campo de la práctica clínica y psicoeducativa y el de la investigación	Con capacidad discriminante ante población normalizada de chicos y chicas adolescentes	Desarrollado específicamente para la evaluación de la conducta antisocial adolescente	Con ponderación de conductas en función a la gravedad y alusión al contenido de las mismas
<i>Cuestionario de Conducta Antisocial y Cuestionario de Conducta Antisocial-Revisado (CCA; CCA-R; Luengo, Otero, Romero, Gómez-Fraguela y Tavares, 1999)</i>	No*	Sí	Sí	No	Sí	No
<i>Sub-escala de autocontrol en las relaciones sociales (Silva y Martorel, 1987, 1989, 1995, 2001)</i>	No*	Sí	Sí*	Sí	No	No

Resultados: construcción escala

Conducta antisocial en la adolescencia

Escala de conducta antisocial (ASB; Silva, Martorell y Clemente, 1986)	No*	Sí	Sí*	Sí	Sí	No
Conducta Delictiva Autoinformada (SRD, Furnham y Thompson, 1991)	No	Sí	No	Sí	Sí	No
Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes (Teenage Inventory of Social Skills, TISS; Inderbitzen y Foster, 1992; Inglés, Hidalgo, Méndez e Inderbitzen, 2003)	No*	Sí	Sí*	Sí	No	No
Inventario de Conductas Antisociales (ICA, Bringas, Herrero, Cuesta y Rodríguez, 2006)	No*	Sí	Sí*	Sí	Sí	No
Youth Self Report (YSR; Achembach, 1991, 2001)	No*	Sí	Sí	No	No	No
Self-Report Antisocial Behavior Scale (Elliott, Ageton y Huizinga, 1985)	No	Sí	No	Sí	Sí	No
Self-Report of Offending (SRO, Huizinga, Esbensen y Weiher, 1991)	No	No	No	Sí	Sí	No
Adolescent Antisocial Self Report Behavior Checklist (Kullik, Stein y Sarbin, 1968)	No	Sí	No	No	Sí	No
Self-Reported Delinquency Questionnaire (SRDQ; LeBlanc y Fréchette, 1989)	No	Sí	No	Sí	Sí	No
Adolescent Behavior Questionnaire (ABQ; Ma, 1988)	No	Sí	Sí*	Sí	No	No
Self-Reported Delinquency (SRD; Loeber, Stouthammer-Loeber, VonKammen, Farrington, 1989)	No	Sí	No	No	Sí	No
Bergen Questionnaire on Antisocial Behavior (Bendixen y Olweus, 1999; Olweus, 1989)	No	Sí	Sí*	Sí	Sí	No

Como se observa en la Tabla 27, ninguno de los instrumentos analizados cumplió el conjunto de requisitos exigidos desde esta investigación, siendo la principal razón de rechazo el no constituir instrumentos adaptados a la idiosincrasia de la población adolescente andaluza, pues en su mayoría habían sido creados y validados con sujetos pertenecientes a otras poblaciones. Si bien, por similitud, podía asumirse como válidos aquellos instrumentos validados con muestras españolas, aunque no de origen andaluz, éstos presentaron otro tipo de carencias por lo que no se consideró adecuada su utilización. Así, por ejemplo el *Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas (A-D; Seisdedos, 1988)* o *Escala de conducta antisocial (ASB; Silva, Martorell y Clemente, 1986)* fueron desestimados por el largo tiempo transcurrido desde su validación. Se consideró muy viable la posibilidad de que, con el paso del tiempo, la representatividad de algunos ítems para evaluar la conducta antisocial hubiese cambiado. El *Cuestionario de Conducta Antisocial en su versión original o revisada (CCA; CCA-R; Luengo, Otero, Romero, Gómez-Fraguela y Tavares, 1999)* tampoco se consideró adecuado por estar dirigido principalmente a discriminar entre población normalizada y clínica y no tanto entre los diferentes niveles de conducta antisocial mantenidos dentro de una población normativa.

Ante la situación anterior, y teniendo presente que la mayoría de los expertos en psicometría alertan de los riesgos de la importación y adaptación de instrumentos (Pelechano, 1997, 2002), nos decantamos por la construcción de nuestra propia escala de evaluación de la conducta antisocial adolescente. De esta manera, además podríamos dar respuesta al primer objetivo de este trabajo: analizar la prevalencia independiente de una amplia gama de comportamientos antisociales en la población adolescente de Andalucía, pues para el desarrollo de nuestra propia escala sería necesaria la consideración de una amplia muestra de ítems de conducta antisocial adolescente.

En definitiva, cabe señalar que la creación de este nuevo instrumento de medida tuvo como objetivo dar respuesta a las carencias existentes detectadas en los instrumentos disponibles. Atendiendo a los intereses perseguidos, la escala construida fue diseñada con objeto de constituir una escala breve para la aplicación individual o colectiva en contextos escolares, de forma que pudiera servir desde la *investigación* para el estudio de la conducta antisocial; y desde la *práctica profesional* para cribar chicas y chicos adolescentes con ciertos problemas de conducta antisocial, determinar la gravedad de los problemas presentados o establecer un criterio pretratamiento (línea base) con el que evaluar los efectos de la intervención educativa y/o terapéutica.

5.2.2 Delimitación conceptual del constructo a evaluar

Una vez decidido construir nuestro propio instrumento de evaluación procedimos a delimitar conceptualmente el constructo objeto de estudio.

Como cabe recordar, dentro de los pasos iniciales para la creación un test de evaluación psicológica, el dedicado a definir cuidadosamente el constructo de interés puede catalogarse como uno de los más sustantivos, no sólo para estas primeras fases, sino para todo el proceso restante de construcción. Sin una adecuada y justificada definición del constructo, la posterior construcción de ítems se caracterizará por una ausencia de significación conceptual, y su efecto sobre la validez de las puntuaciones será incuestionable (Carretero-Dios, Pérez y Buena-Casal, 2006).

En este apartado presentamos los datos relativos a esta fase de construcción. Para ello, en primer lugar indicamos las decisiones tomadas en relación a la *definición semántica* u *operativa* del constructo, aquella que, como puede recordarse, recoge la concreción inicial de las facetas o componentes operativos de éste. Y en segundo lugar, se presenta los datos relativos a la *definición sintáctica*, donde se establecen las relaciones esperadas del constructo a evaluar.

Resultados: construcción escala

Conducta antisocial en la adolescencia

Definición semántica u operativa:

Tal y como se presentó en la primera parte de este trabajo, uno de los principales problemas que se ha planteado en la investigación sobre conducta antisocial es la ausencia de una definición clara y universalmente aceptada de dicho constructo. Los investigadores han utilizado una gran variedad de definiciones del término conducta antisocial y, a día de hoy, no existe un acuerdo unánime sobre cuáles son sus componentes operativos.

Ante esta situación, y teniendo presente que uno de nuestros objetivos era construir un instrumento de medida que compaginase las necesidades detectadas en la evaluación de la conducta antisocial, tanto desde el ámbito profesional de la Psicología Clínica y Psicoeducativa como desde el campo de investigación de ambas especialidades, optamos por tomar las siguientes decisiones en relación a la definición semántica del constructo:

1. **Respecto a la definición conceptual** del término “conducta antisocial”, decidimos tomar la propuesta de Kazdin y Buela-Casal (2006). Así, de acuerdo con estos autores “conducta antisocial” haría referencia al conjunto de comportamientos que reflejan infringir reglas sociales y/o constituyen una acción contra los demás. La conducta antisocial así delimitada haría referencia a distintas acciones como peleas, mentiras y otras conductas que son consideradas como conductas disruptivas con un denominador común, la trasgresión a las normas de la sociedad (Stoff, Breiling y Maser, 1997). Las conductas serían consideradas antisociales con independencia de su gravedad o de su relación o no con el ámbito legal, siendo observables tanto en jóvenes bajo tratamientos clínicos como en la mayoría de los niños y adolescentes en el curso de su desarrollo normal (Kazdin y Buela-Casal, 2006).
2. **Para la definición operativa del constructo**, es decir, la delimitación de los componentes constitutivos de nuestro concepto objeto de estudio, optamos por la utilización de los componentes descritos en el trastorno disocial del DSM-IV-TR (APA, 2000), de esta manera nos aproximábamos a nuestro objetivo de conseguir un instrumento que compaginase los intereses de la práctica profesional de la Psicología Clínica y Psicoeducativa y la investigación en este campo. En base a la clasificación recogida en el DSM-IV-TR (APA, 2000) en este estudio se optó por una propuesta dimensional de conducta antisocial compuesta por cuatro factores: 1) *Agresión a personas o animales*, 2) *Destrucción de la propiedad*, 3) *Fraudulencia o Robo* y 4) *Violación de normas*. No obstante, teniendo presente que la clasificación dimensional contenida en el DSM-IV-TR fue alcanzada mediante análisis cualitativo de expertos y no en base a análisis estadísticos, se consideró pertinente no partir de una estructura

dimensional cerrada sino más bien de una *propuesta dimensional base* abierta a modificaciones posteriores, guiadas por los análisis psicométricos realizados para la construcción y validación de nuestro instrumento.

En suma, esta investigación partió desde una posición exploratoria que en último término permitiría poner de relieve cuáles debían ser los componentes de la conducta antisocial, cuando ésta es definida desde la conceptualización mantenida por Kazdin y Buela-Casal (2006) y en base a la información contenida en uno de los principales manuales de diagnóstico y estadística de enfermedades mentales, el DSM-IV-TR (APA, 2000).

Definición sintáctica:

La definición sintáctica, es decir, la especificación de las relaciones esperadas entre el constructo evaluado y otros constructos afines fue alcanzada a partir de la revisión de literatura realizada en la primera parte de este trabajo. Como pudo comprobarse eran múltiples las variables asociadas de manera negativa o positiva a la presencia de conducta antisocial adolescente. Factores biológicos, psicológicos y sociales se mostraron relacionados con los comportamientos antisociales de los jóvenes.

Con objeto de no ser reiterativos, no nos detenemos nuevamente en esta temática, sino remitimos al lector a las páginas indicadas para la comprensión de red relacional de la conducta antisocial y el conjunto de variables analizadas en este estudio.

5.2.3 Construcción y evaluación cualitativa de los ítems

Tras la delimitación conceptual de nuestro objeto de estudio, el siguiente paso para la construcción de nuestro instrumento de evaluación fue la *construcción y evaluación cualitativa de los ítems* que iban a formar parte del mismo. Siguiendo las recomendaciones de Carretero-Dios y Pérez (2005), en esta tercera fase definimos el tipo de formato que debían presentar los ítems de nuestro instrumento; generamos un *pool de ítems* y realizamos una evaluación cualitativa de éstos con objeto de asegurar la validez de contenido del instrumento. A continuación recogemos la información relativa a estos tres aspectos.

El *tipo de formato* seleccionado fue de ítems de autoinforme mediante la utilización de una escala likert de cuatro puntos. Cada uno de los ítems quedó definido por conductas antisociales que debían ser puntuados por los sujetos en función a la frecuencia en que la

Resultados: construcción escala

habían realizado en el último año (0=Nunca lo he hecho; 1=Sólo una vez; 2=Alguna vez [2 ó 3 veces] y 3=Lo he hecho 4 o más veces). La elección de este tipo de formato estuvo motivada por su idoneidad para una posterior validación estadística y por su adecuación para la evaluación del objeto de estudio considerado en esta investigación (Luengo, Otero, Romero, Gómez-Fraguela y Tavares, 1999).

Además, cabe indicar que el *periodo temporal seleccionado* para la determinación de la frecuencia, los 12 meses previos a la evaluación, fue seleccionado atendiendo a la capacidad discriminatoria de los sujetos y al periodo temporal considerado convencional para este tipo de instrumentos (Bendixen y Olweus, 1999).

Una vez definido el formato, procedimos a *generar un pool de ítems*. Para ello, partimos de las dimensiones establecidas en la etapa anterior (*Agresión a personas o animales, Destrucción de la propiedad, Fraudulencia o Robo y Violación de normas*) y utilizamos dos estrategias: 1) adaptación de ítems de instrumentos ya existentes y 2) construcción de ítems basándonos en las directrices de Morales, Urosa y Blanco (2003) y Muñiz, Fidalgo, García-Cueto, Martínez, y Moreno (2005). Siguiendo estos procedimientos fueron generados 80 ítems (veinte para cada dimensión considerada).

Con objeto de asegurar la validez de contenido, la aplicabilidad del instrumento y la calidad de los ítems, los 80 ítems generados, fueron sometidos a un doble proceso de depuración: 1) *juicio de expertos*, donde 5 jueces analizaron la adecuación de los ítems con la dimensión que evaluaban mediante una escala likert de cinco puntos, se utilizó la orientación de Navas et al. (2001) para eliminar los ítems más problemáticos —aquellos con medias inferiores a 3,5—; 2) *Estudio piloto* de 150 participantes que permitió eliminar los ítems que más problemas de comprensión generaban o que presentaban erratas en su formulación. De los 80 ítems iniciales, 52 superaron este doble proceso y fueron utilizados en la siguiente fase de la construcción de la escala. En la Tabla 28 se presentan los 52 ítems que constituyen la versión inicial del instrumento así como su correspondencia con las dimensiones planteadas. Como se puede observar en dicha tabla, el número de ítems correspondientes a cada una de las dimensiones de la definición operativa del constructo osciló desde 14 para la dimensión “*robo y fraude*” y 13 para las dimensiones “*agresión*” y “*violación de normas*”. Todos los ítems constituyeron conductas antisociales que chicos y chicas adolescentes podían haber realizado en el año previo a su evaluación.

Cabe destacar que, dado nuestro interés en construir un instrumento que permitirá discriminar no sólo entre población normativa y población clínica o detenida por la realización de actos delictivos, sino también entre los diferentes niveles existentes dentro

de una población normativa, la gravedad de las conductas contenidas en los ítems se distribuyó a lo largo de un continuo. Así, como puede apreciarse en Tabla 28 las conductas contenidas en los ítems representaron desde aquellas de “relativa” poca gravedad (por ejemplo, “*he discutido verbalmente con otras personas*” o “*me he saltado una clase sin motivo justificado*”) hasta aquellas de alta gravedad (por ejemplo, “*en una pelea para defenderme he utilizado algún objeto como botella rota, piedras, navajas, palos...*” o “*he robado una bici, una moto o un coche*”).

Tabla 28

Ítems de la versión inicial de la escala

1	He amenazado o intimidado a alguien	27	He robado cosas en el coche o en la casa de otra persona
2	He iniciado alguna pelea intencionalmente	28	He mentido para conseguir cosas o para evitar obligaciones
3	En una pelea para defenderme he utilizado algún objeto como botella rota, piedras, navajas, palos...	29	He acusado a otros de cosas que había hecho yo
4	He sido cruel físicamente con otra persona	30	He mentido sobre mi edad para poder entrar en algún local
5	He pegado a alguien alguna patada, puñetazo, golpe...con intención de hacerle daño	31	He engañado a otras personas para conseguir dinero o algo que me interesaba
6	He hecho daño intencionalmente a algún animal	32	He falsificado mis notas
7	He robado algo (como móviles, dinero, botines...) enfrentándome a la persona para que me lo diera	33	He mentido a mis padres o profesores para evitar una riña
8	He forzado a alguien a llevar a cabo una actividad sexual sin que esa persona quisiera	34	He robado cosas pero sin enfrentamiento con la persona
9	He discutido verbalmente con otras personas	35	He robado piezas de alguna bici, moto o coche cuando no estaban sus dueños.
10	He insultado a alguien con intención de hacerle daño	36	He robado a escondidas cosas de alguna tienda o de unos grandes almacenes
11	He contestado mal o gritado a alguien	37	He robado una bici, una moto o un coche
12	He llevado encima un arma como navaja, palos, piedras...por si era necesario para defenderme	38	He cogido dinero de casa a escondidas y no lo he devuelto
13	He grabado peleas con el móvil	39	Me he quedado con un móvil que me he encontrado
14	He provocado fuegos con la intención de causar daños graves	40	He robado cosas de la escuela
15	He destruido a propósito las propiedades de otras personas	41	He pasado una noche fuera de casa a pesar de la prohibición de mis padres
16	He golpeado, roto o estropeado queriendo cosas de otras personas	42	Me he escapado de casa pasando la noche fuera
17	He forzado la entrada de un almacén, garaje, quiosco, coche...	43	Me he saltado una clase sin motivo justificado
18	He tirado piedras u otros objetos a coches o a fachadas de casas, tiendas...	44	He llegado a casa más tarde de lo que mis padres me permiten
19	He arañado coches intencionalmente	45	He bebido alcohol sin permiso de mis padres
20	En momentos de discusión con mi familia he roto mobiliario u otros objetos de mi casa como puertas, platos, adornos...	46	He bebido o fumado tabaco antes de los 16 años
21	He tirado basura al suelo cuando había papeleras cerca	47	He entrado en sitios que estaban prohibidos para mi edad
22	He hecho pintadas en lugares no permitidos como paredes, bancos, mesas...	48	He salido del colegio sin permiso
23	He ensuciado queriendo las calles por ejemplo rompiendo botellas o volcando cubos de basuras	49	He vendido algún tipo de drogas
24	He destrozado queriendo plantas de un parque o jardín público	50	He orinado en sitios no permitidos por ejemplo la vía pública
25	He destrozado mobiliario urbano como cubos de basuras, bancos, señales de tráfico...	51	He tomado algún tipo de droga ilegal (hachís, cocaína, pastillas...)
26	He quemado mobiliario urbano como cubos de basura, bancos, columpios...	52	He fumado o bebido en lugares donde no estaba permitido

Ítems: 1-13 (Agresión a personas y animales), 14-26 (Destrucción de la propiedad), 27- 40 (Robo-fraude) y 41- 52 (Violación de normas)

5.2.4 *Análisis estadístico de los ítems*

Una vez seleccionados los ítems que formarían parte de nuestra versión inicial de la escala, por haber superado el proceso de depuración cualitativa explicado en el apartado anterior, se procedió a su administración a la muestra del presente estudio con objeto de poder llevar a cabo los análisis psicométricos necesarios para asegurar la validez y fiabilidad del instrumento construido.

Como una de las metas marcadas en la validación del instrumento era obtener evidencias de validez cruzada, seguimos el procedimiento expuesto por Floyd y Widaman (1995), consistente en dividir aleatoriamente la muestra en dos mitades equivalentes. Análisis dirigidos al estudio métrico de los ítems y de la dimensionalidad de la escala fueron realizados a partir de una de las mitades (1198 sujetos) y análisis dirigidos a la obtención de evidencias de validez cruzada fueron conducidos posteriormente a partir de la otra mitad (1198 sujetos).

Respecto al análisis métrico de los ítems, el primer paso realizado fue seleccionar aquellos ítems que mejor pusieran de manifiesto las diferencias existentes entre los individuos y que al mismo tiempo mejor representaran a cada una de las dimensiones consideradas en este estudio. Para ello, se calculó la desviación típica (*DT*) y el índice de discriminación de cada uno de los ítems respecto a su dimensión de referencia y respecto a la puntuación total en la escala. El índice de discriminación fue obtenido mediante el coeficiente de correlación entre la puntuación del ítem y la puntuación total corregida de la dimensión a la que pertenece y entre la puntuación del ítem y la puntuación total en la escala—ver Tabla 29—.

Cabe mencionar, que siendo conscientes de la asimetría positiva mantenida por casi la totalidad de ítems analizados, las variables fueron transformadas aplicando los dos algoritmos matemáticos adecuados ante este tipo de asimetría: transformación logarítmica y transformación inversa (Tabachnick y Fidell, 2007). No obstante, un examen posterior de las variables transformadas nos indicó que dichas transformaciones no parecían mejorar los problemas de asimetría y sí incorporar nuevos artefactos a los análisis realizados, por lo que se optó por trabajar con las variables no transformadas y adecuar las interpretaciones y métodos utilizados a este tipo de distribuciones.

Tabla 29

Estadísticos descriptivos de los ítems

Ítems	Media	Desviación típica	Correlación ítem-total dimensión	Correlación ítem-total escala	Ítems	Media	Desviación típica	Correlación ítem-total dimensión	Correlación ítem-total escala
1*	0,80	1,01	,64	,54	27	0,09	0,40	,43	,43
2*	0,65	0,91	,59	,51	28*	1,21	1,14	,55	,52
3	0,16	0,55	,44	,43	29	0,71	0,96	,49	,49
4*	0,48	0,85	,57	,50	30	0,91	1,17	,45	,55
5*	1,10	1,11	,60	,52	31*	0,36	0,77	,59	,54
6	0,23	0,65	,29	,29	32	0,15	0,53	,29	,26
7	0,11	0,47	,32	,35	33	1,02	1,14	,48	,51
8	0,05	0,32	,12	,13	34*	0,31	0,75	,56	,56
9	2,17	0,98	,52	,47	35	0,23	0,66	,42	,45
10*	2,11	0,99	,58	,50	36*	0,42	0,85	,54	,57
11	2,23	0,97	,51	,46	37	0,07	0,36	,31	,32
12	0,35	0,84	,48	,48	38	0,51	0,93	,47	,46
13	0,08	0,36	,29	,31	39	0,40	0,76	,35	,40
14	0,05	0,31	,41	,33	40*	0,29	0,73	,52	,50
15*	0,18	0,55	,58	,53	41	0,24	0,67	,44	,43
16*	0,31	0,73	,65	,58	42	0,12	0,48	,29	,32
17	0,08	0,40	,44	,40	43*	0,78	1,09	,54	,52
18*	0,32	0,77	,66	,58	44	1,45	1,21	,48	,50
19	0,24	0,64	,57	,53	45*	1,05	1,27	,69	,61
20	0,31	0,68	,38	,42	46*	1,23	1,32	,68	,58
21	1,43	1,21	,29	,40	47*	1,14	1,29	,63	,57
22	0,92	1,15	,43	,53	48	0,62	1,06	,54	,48
23*	0,34	0,78	,65	,57	49	0,08	0,41	,28	,31
24	0,25	0,65	,54	,49	50	0,76	1,18	,49	,55
25*	0,19	0,60	,63	,54	51	0,23	0,72	,49	,46
26	0,08	0,38	,52	,43	52*	0,71	1,16	,64	,57

*Ítems seleccionados

Como puede apreciarse en la Tabla 29 las correlaciones corregidas entre ítem-dimensión o ítems-total escala no revelaron un alto grado de homogeneidad, como cabía esperar teniendo en cuenta la naturaleza heterogénea de las diferentes manifestaciones de la conducta antisocial. Las desviaciones tipo oscilaron desde 0,31 del ítem 8 hasta 1,32 del ítem 46. A la luz de los análisis realizados y, teniendo presente que nuestro objetivo era seleccionar aquellos ítems más representativos de cada una de las dimensiones consideradas y que a mayor índice de discriminación de los ítems de una dimensión mayor es la consistencia interna de la misma, se decidió seleccionar solo aquellos cinco ítems que presentaran los mayores índices de discriminación en relación a su dimensión, que presentaran un adecuado poder de discriminación y que su índice de correlación con la puntuación total de la escala no fuera menor a ,50. Siguiendo este procedimiento fueron seleccionados los siguientes 20 ítems: 1, 2, 4, 5, 10, 15, 16, 18, 23, 25, 28, 31, 34, 36, 40, 43, 45, 46, 47, 52.

5.2.5 Estudio de la dimensionalidad del instrumento

Tras haber seleccionados los ítems que mejor ponían de manifiesto las diferencias existentes entre los individuos y que al mismo tiempo mejor representaran a cada una de las dimensiones consideradas en este estudio, se procedió a realizar análisis encaminados a conocer la dimensionalidad del instrumento. Como en páginas anteriores hemos comentado, no contábamos con una estructura dimensional cerrada, pues optamos por partir de los componentes especificados en el trastorno disocial del DSM-IV-TR (APA, 2000) y desarrollar una estrategia exploratoria para conocer la dimensionalidad real de las variables analizadas. Para dar respuesta a este objetivo, realizamos el procedimiento comentado en el apartado anterior, en la mitad de la muestra (1198 sujetos) en la que se habían desarrollado los análisis estadísticos de los ítems se realizó una aproximación exploratoria a la dimensionalidad de la escala mediante un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y, en segundo lugar, a partir de la segunda mitad de la muestra (1198 sujetos) se realizó una aproximación confirmatoria con un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC).

Los Análisis Factoriales Exploratorios fueron desarrollados con el método de extracción de *componentes principales*, adecuado al fin perseguido cuando el tamaño de la muestra es grande, y un método de rotación oblicua, *oblimin directo*, adecuado cuando se asume o conoce correlación entre los factores analizados (Worthington y Whittaker, 2006). La adecuación de la matriz para realizar el AFE fue testada mediante el test Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), no tomándose en consideración la Prueba de Esfericidad de Bartlett por ser inadecuada ante tamaños muestrales grandes. Respecto a los criterios considerados para la eliminación de ítems puede decirse que se optó por seguir los presentados por Worthington y Whittaker (2006), es decir, aquellos con comunalidades inferiores a ,40; aquellos cuyo peso factorial más elevado era inferior a ,32; los que tenían pesos superiores a ,32 en más de un factor y aquellos en los que la diferencia entre el peso factorial más elevado y el siguiente era inferior a ,15. En relación al criterio para la retención de factores se utilizó el gráfico de sedimentación (criterio de retención de Cattell) y la relevancia teórica de los factores mantenidos.

El Análisis Factorial Confirmatorio fue *conducido mediante el método de estimación Unweighted Least Square (ULS)*, dada la no normalidad presentada por las variables consideradas en este estudio.

- **Análisis factorial exploratorio**

Partiendo de los 20 ítems que habían superado los criterios establecidos en el análisis estadístico realizado en el paso anterior, y con el fin de explorar la dimensionalidad de la escala, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio con características previamente detalladas. Aunque, en este primer análisis se obtuvo un adecuado índice $KMO = ,92$; tres ítems (31, 28, 43) presentaron comunalidades inferiores a ,40, por lo que se decidió su eliminación.

Partiendo de los 17 ítems mantenidos se obtuvo la estructura factorial definitiva del instrumento creado—ver Tabla 30—.

Tabla 30

Análisis factorial exploratorio de primer orden de la versión definitiva

Ítems	f1	f2	f3
25	,78		
15	,72		
18	,69		
16	,68		
23	,67		
34	,66		
40	,65		
36	,52		
46		,85	
45		,81	
52		,74	
47		,73	
1			,77
5			,76
2			,69
4			,65
10			,61
% de varianza	36,81	11,12	8,09
% acumulado	36,81	47,93	56,02
KMO =,	91		

f1: Robo-Destrucción de la propiedad, f2:Violación de normas, f3:Agresividad

En la Tabla 30 se puede apreciar que la estructura factorial definitiva del instrumento quedó constituida por tres factores que explicaban el 56,02% de la varianza observada. El primer factor explicó el 36,81% e incluyó 8 ítems, 4 de la dimensión “robo” y 4 de la dimensión “destrucción de la propiedad”. El segundo factor explicó el 11,12% y agrupó a los 4 ítems de la dimensión “violación de normas” y el tercer factor, explicó el 8,09 % y quedó formado por los 5 ítems referidos a la dimensión “agresión”.

Resultados: construcción escala

Conducta antisocial en la adolescencia

En la Tabla 31 quedan recogidas las correlaciones entre tres factores obtenidos.

Tabla 31

Correlaciones mantenidas entre los tres factores

	1	2	3
1. Conducta antisocial total	-		
2. Agresión	,46**	-	
3. Robo-Destrucción de la propiedad	,56**	,40**	-

** $p < ,001$ * $p < ,05$

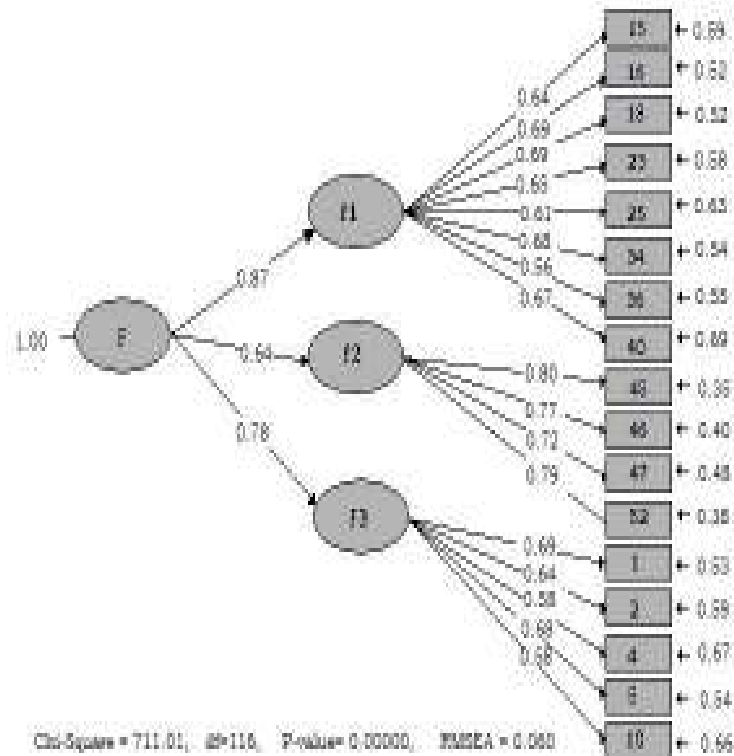
- **Análisis factorial confirmatorio**

Con el propósito de confirmar la estructura factorial encontrada en el análisis anterior con la mitad de la muestra, se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio en la otra mitad mediante el método de estimación *Unweighted Least Square (USL)*, método adecuado para datos no normales.

Debido a que el valor de χ^2 es muy sensible a pequeñas desviaciones del modelo hipotetizado cuando se trabaja con muestras de gran tamaño, se usaron los siguientes índices para evaluar el ajuste del modelo: *el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA)*, *el índice de bondad de ajuste (GFI)* y *el índice ajustado de bondad de ajuste (AGFI)*, y *el índice de ajuste comparado (CFI)*. El modelo sería considerado con buen ajuste si $RMSEA \leq ,06$ (Hu y Bentler, 1999) y $GFI, AGFI$ y $CFI > ,90$. Los resultados del análisis pusieron de manifiesto el buen ajuste del modelo propuesto al presentar los siguientes indicadores de ajuste $RMSEA = ,06$; $GFI = ,99$; $AGFI = ,99$; $CFI = ,99$. Los coeficientes factoriales estandarizados de dicho modelo puede ser observado en la *Figura 15*.

Figura 15

Análisis Factorial Confirmatorio



F= Conducta Antisocial; f1=Robo y Destrucción de la propiedad; f2=Violación de normas; f3=Agresión

4.2.6 Estimación de la fiabilidad

Una vez determinado en el paso anterior los ítems que constituirían la versión final de nuestro instrumento, así como la estructura dimensional subyacente, se procedió a estimar la consistencia interna de las distintas dimensiones de la versión final de la escala mediante el coeficiente alpha de Cronbach. Dichos análisis fueron realizados a partir de la muestra en su conjunto y pusieron de relieve tanto la buena fiabilidad de la escala total ($\alpha=,88$) como la de las subescalas de la misma (*Agresividad*, $\alpha=,77$; *Robo-Destrucción de la propiedad*, $\alpha=,85$; *Violación de normas*, $\alpha=,85$).

Resultados: construcción escala

Conducta antisocial en la adolescencia

4.2.7 Obtención de evidencias externas de validez

Finalmente, con objeto de obtener evidencias externas de validez, fueron analizadas las correlaciones mantenidas entre las dimensiones de nuestro instrumento y las de otros que evaluaban la conducta antisocial adolescente, analizando de esta manera la denominada *validez convergente*, y las correlaciones de nuestras dimensiones con las variables “afecto parental” y “valores prosociales” que chicos y chicas adolescentes poseían, analizando de esta manera la *validez divergente*. En la Tabla 32 son mostradas las correlaciones comentadas.

Tabla 32

Tabla de correlaciones para la comprobación de validez convergente y divergente

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Conducta antisocial total	-							
2. Agresión	,79**	-						
3. Robo-Destrucción de la propiedad	,79**	,56**	-					
4. Violación de normas	,84*	,40**	,46**	-				
5. Ruptura de normas (YSR)	,72**	,57**	,58**	,64**	-			
6. conducta agresiva (YSR)	,51**	,46**	,40**	,37**	,64**	-		
7. Ítems del DSM-IV-TR	,86**	,78**	,77**	,54**	,66**	,50**	-	
8. Afecto parental	-,21**	-,16**	-,17**	-,17**	-,27**	-,24**	-,21**	-
9. Prosocialidad	-,16**	-,14**	-,14**	-,11**	-,14**	-,10**	-,15**	,14**

** $p < ,001$ * $p < ,05$

Como puede apreciarse en la anterior todas las correlaciones analizadas fueron significativas. La totalidad de variables de nuestro instrumento (*agresión, robo-destrucción de la propiedad, violación de normas y conducta antisocial total*) correlacionó positivamente con las puntuaciones obtenidas mediante el YSR y los ítems del DSM-IV-TR, indicando que las puntuaciones obtenidas por este conjunto de instrumentos apuntaban en la misma dirección. En cuanto a las correlaciones mantenidas con el “afecto parental” y los “valores prosociales” estas fueron negativas, poniendo de relieve que aquellos chicos y chicas que mayores niveles de conducta antisocial manifestaban también eran los que mostraban menores puntuaciones en la adquisición de “valores prosociales” y en el “afecto parental percibido”.

4.2.8 Pasos finales

Por último, ya analizada la calidad de los ítems, evaluada la dimensionalidad del instrumento, estudiada la validez externa y estimada la fiabilidad de la escala, se estimó necesario dar los últimos pasos en la construcción de nuestro instrumento de medida.

Estos pasos fueron: 1) Ponderar las puntuaciones asignadas a los ítems en función a su gravedad, 2) Proporcionar formato final a la escala y 3) Obtener baremos en función del género y la edad para la adecuada interpretación de las puntuaciones. A continuación recogemos cada uno de ellos.

- **Ponderación**

Siendo conscientes de que las conductas antisociales incluidas en la versión final de la escala podían ser clasificadas atendiendo a la gravedad de las mismas, se consideró necesaria su ponderación para obtener unas puntuaciones más representativas de los niveles de conducta antisocial manifestados por chicos y chicas adolescentes. Además, con esta manera de proceder daríamos respuesta al último requisito exigido desde esta investigación “*Contar con instrumento que permitiera estimar los niveles de conducta antisocial atendiendo tanto a la gravedad de las conductas como su contenido*”.

De los diferentes procedimientos disponibles para obtener los índices de ponderación de los ítems, se optó por la realización de una *técnica delphi*, pues esta metodología facilita la interacción entre personas expertas que aportan su experiencia profesional para arrojar luz sobre el objeto del estudio. Esta técnica permite obtener un grado de acuerdo o consenso sobre el problema planteado sin basar la decisión en la opinión de una única persona.

En la *técnica delphi* desarrollada participaron un total de 15 profesionales (8 mujeres y 7 hombres) cuya ocupación laboral estaba estrechamente relacionada con el trabajo con adolescentes, la conducta antisocial o ambos aspectos al mismo tiempo. Se intentó en todo momento contar con la participación de todas las áreas profesionales implicadas directa o indirectamente con la conducta antisocial adolescente. Así, se contempló la participación de profesionales que trabajaban en educación secundaria (3), en educación superior (3), en servicios sociales (3), en servicios sanitarios (3) y en servicios jurídicos (3). Cinco de ellos eran psicólogos, tres médicos, tres profesores de secundaria de distintas especialidades, tres jueces o personal del ámbito de la administración de justicia y uno trabajador social. Las edades de los participantes osciló desde 27 años hasta 56 ($M=40,33$ y $DT=11,56$).

El correo electrónico y el teléfono fueron las vías de contacto con las personas participantes en la *técnica delphi*, se les facilitó información acerca del estudio y fueron invitadas a participar en él. Quienes aceptaron participar recibieron el listado de conductas contenidas en los ítems de la versión final del instrumento, y se les pidió que las

Resultados: construcción escala

Conducta antisocial en la adolescencia

puntuasen en función a la gravedad de las mismas atendiendo a una escala de 1 a 3 (1=gravedad baja, 2=gravedad media y 3=gravedad alta). En la Tabla 33 se presentan las medias y las desviaciones tipo de las puntuaciones asignadas por el conjunto de participantes.

Tabla 33

Resultados de la técnica Delphi

Ítems	M	DT
1. Destrozar a propósito mobiliario urbano como cubos de basuras, bancos, señales de tráfico...	2,13	,35
2. Destruir a propósito las propiedades de otras personas	2,40	,51
3. Tirar piedras u otros objetos a coches o a fachadas de casas, tiendas...	2,20	,41
4. Golpear, romper o estropear queriendo cosas de otras personas	2,20	,41
5. Ensuciar queriendo las calles por ejemplo, rompiendo botellas o volcando cubos de basuras	2,07	,26
6. Robar cosas pero sin enfrentamiento con la persona	1,80	,68
7. Robar cosas a escondidas en la escuela	2,06	,26
8. Robar a escondidas cosas de alguna tienda o de unos grandes almacenes	1,46	,64
9. Beber o fumar tabaco antes de los 16 años	1,13	,35
10. Beber alcohol sin permiso de los padres	1,33	,62
11. Fumar o beber en lugares donde no está permitido	1	,00
12. Entrar en sitios que están prohibidos para la edad	1	,00
13. Amenazar o intimidar a alguien	2,73	,59
14. Pegar intencionalmente a alguien alguna patada, puñetazo, golpe...con objeto de causar daño	2,87	,35
15. Iniciar peleas intencionalmente	2,47	,52
16. Ser cruel físicamente con otra persona	3	,00
17. Insultar malintencionadamente a alguien	2,07	,59

Como muestra la Tabla 33 los profesionales consideraron las conductas más graves aquellas relacionadas con la agresión a otras personas y las menos graves las que constitúan desviaciones de ciertas normas sociales como son “*entrar en sitios prohibidos para la edad*” o “*fumar o beber en lugares donde no está permitido*”. Las conductas relacionadas con la destrucción de la propiedad o el robo obtuvieron puntuaciones intermedias de gravedad.

A pesar de que las desviaciones tipo obtenidas mostraban considerable consenso entre los profesionales, se solicitó nuevamente a éstos que indicaran si estaban de acuerdo con los resultados obtenidos o si por el contrario consideraban necesaria la realización de modificaciones. El 100% de los participantes indicó su acuerdo, considerándose por concluida la *técnica delphi* desarrollada.

Por último, dado que considerar directamente la media obtenida como factor de ponderación de cada uno de los ítems dificultaba enormemente la corrección del instrumento, se optó por redondear las puntuaciones obtenidas para la obtención del factor de ponderación de cada uno de los ítems. Para ello, se siguió el siguiente procedimiento: los ítems con medias comprendidas entre 1 y 1,5 se les asignó un factor de ponderación de 1; a aquellos con medias de entre 1,6 y 2,5 se les dio la puntuación de 2 y, por último, a los ítems que presentaban medias superiores a 2,5 se le asignó un factor de ponderación de 3—ver Tabla 34—.

- **Formato**

Una vez obtenido los factores de ponderación, procedimos a proporcionar el formato al instrumento construido. En la Tabla 34 puede observarse la escala con el formato final junto las normas de corrección y los factores de ponderación asignados.

Tabla 34

Versión definitiva de la escala

A continuación aparece un listado de conductas que las personas pueden hacer a lo largo de su vida, es probable que algunas de ellas las hayas hecho tú. Por favor léelas e indica cuántas veces las has hecho **en el último año**.

Recuerda que este cuestionario es confidencial, por favor, contesta con sinceridad.

Nunca lo he hecho	Sólo una vez	Alguna vez (2 ó 3 veces)	Lo he hecho 4 o más veces
0	1	2	3

1	He destrozado mobiliario urbano como cubos de basuras, bancos, señales de tráfico...
2	He destruido a propósito las propiedades de otras personas
3	He tirado piedras u otros objetos a coches o a fachadas de casas, tiendas...
4	He golpeado, roto o estropeado queriendo cosas de otras personas
5	He ensuciado queriendo las calles por ejemplo rompiendo botellas o volcando cubos de basuras
6	He robado cosas pero sin enfrentamiento con la persona
7	He robado a escondidas cosas de la escuela
8	He robado a escondidas cosas de alguna tienda o de unos grandes almacenes
9	He bebido o fumado tabaco antes de los 16 años
10	He bebido alcohol sin permiso de mis padres
11	He fumado o bebido en lugares donde no estaba permitido
12	He entrado en sitios que estaban prohibidos para mi edad
13	He amenazado o intimidado a alguien
14	He pegado a alguien alguna patada, puñetazo, golpe...con intención de hacerle daño
15	He iniciado alguna pelea intencionalmente
16	He sido cruel físicamente con otra persona
17	He insultado a alguien con intención de hacerle daño

Resultados: construcción escala

Conducta antisocial en la adolescencia

Corrección

Agresividad: $13(x_3) + 14(x_3) + 15(x_2) + 16(x_3) + 17(x_2)$

Robo-Destrucción de la propiedad: $1(x_2) + 2(x_2) + 3(x_2) + 4(x_2) + 5(x_2) + 6(x_2) + 7(x_2) + 8(x_1)$

Violación de normas: $9(x_1) + 10(x_1) + 11(x_1) + 12(x_1)$

Conducta Antisocial Total: $1(x_2) + 2(x_2) + 3(x_2) + 4(x_2) + 5(x_2) + 6(x_2) + 7(x_2) + 8(x_1) + 9(x_1) + 10(x_1) + 11(x_1) + 12(x_1) + 13(x_3) + 14(x_3) + 15(x_2) + 16(x_3) + 17(x_2)$

- **Baremación**

Finalmente, de cara a la correcta interpretación de las puntuaciones obtenidas a través de este instrumento se elaboraron los baremos de puntuaciones típicas atendiendo tanto al sexo como a la edad de los sujetos evaluados—ver Tablas 35, 36, 37—.

Tabla 35

Baremos de chicos y chicas de 12-13 años

CENTILES	PUNTUACIONES DIRECTAS								CENTILES
	Agresión		Robo-Destrucción de la propiedad		Violación de normas		TOTAL		
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	
95	33	23	24	8	9	9	58	38	95
90	28	19	15	6	7	6	47	27	90
85	25	17	10	4	5	4	38	22	85
80	23	14	8	2	4	2	31	19	80
75	21	13	6	2	2	2	28	16	75
70	18	12	4	0	2	1	25	14	70
65	17	10	4	0	1	0	23	12	65
60	17	9	2	0	0	0	21	11	60
55	15	8	2	0	0	0	19	10	55
50	13	7	0	0	0	0	16	9	50
45	12	6	0	0	0	0	14	8	45
40	10	6	0	0	0	0	12	7	40
35	9	5	0	0	0	0	11	6	35
30	8	4	0	0	0	0	10	5	30
25	7	3	0	0	0	0	7	4	25
20	6	2	0	0	0	0	6	2	20
15	4	1	0	0	0	0	5	2	15
10	3	0	0	0	0	0	4	0	10
5	0	0	0	0	0	0	2	-	5
<i>N</i>	221	0	221	262	221	262	221	262	<i>N</i>
<i>M</i>	14,29	8,7	4,69	1,61	1,77	1,48	20,75	11,83	<i>M</i>
<i>D.T.</i>	9,51	7,26	8,31	3,70	3,09	2,81	17,69	11,16	<i>D.T.</i>

Tabla 36
Baremos de chicos y chicas de 14-15 años

PUNTUACIONES DIRECTAS									
CENTILES	Agresión		Robo-Destrucción de la propiedad		Violación de normas		TOTAL		CENTILES
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	
95	35	28	30	12	12	12	68	47	95
90	30	23	22	9	11	10	56	37	90
85	28	20	17	7	9	9	48	32	85
80	25	17	12	5	8	9	42	28	80
75	23	15	9	4	7	7	37	26	75
70	20	14	7	2	6	6	34	22	70
65	18	13	6	2	5	6	30	20	65
60	17	12	4	1	4	4	26	17	60
55	15	10	3	0	3	3	22	16	55
50	14	9	2	0	2	3	20	14	50
45	12	8	2	0	2	2	18	13	45
40	11	7	0	0	1	2	16	12	40
35	10	6	0	0	0	1	14	10	35
30	9	6	0	0	0	1	12	8	30
25	7	4	0	0	0	0	10	7	25
20	6	4	0	0	0	0	8	6	20
15	4	3	0	0	0	0	6	4	15
10	2	2	0	0	0	0	4	3	10
5	2	0	0	0	0	0	2	2	5
N	518	669	518	669	518	669	518	669	N
M	15,25	11,06	6,56	2,74	3,86	4,1	15,25	17,90	M
D.T.	10,21	8,37	9,70	5,31	4,16	3,96	10,21	14,67	D.T.

Tabla 37
Baremos de chicos y chicas de 16-17 años

PUNTUACIONES DIRECTAS									
CENTILES	Agresión		Robo-Destrucción de la propiedad		Violación de normas		TOTAL		CENTILES
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	
95	34	29	26	14	12	12	64	49	95
90	30	23	21	9	12	12	54	38	90
85	28	20	17	7	11	11	51	35	85
80	25	17	14	5	10	10	46	29	80
75	23	15	11	4	9	9	40	26	75
70	21	12	8	2	8	9	35	24	70
65	19	12	6	2	7	8	31	21	65
60	18	10	5	2	6	8	28	20	60
55	16	9	4	0	6	7	26	17	55
50	15	9	2	0	4	6	24	16	50
45	14	7	2	0	3	5	22	15	45
40	12	6	1	0	3	5	20	13	40
35	12	6	0	0	2	3	18	12	35
30	10	6	0	0	2	3	17	10	30
25	8	4	0	0	1	2	14	9	25
20	6	4	0	0	0	2	11	8	20
15	5	4	0	0	0	1	8	7	15
10	4	2	0	0	0	0	6	5	10
5	2	0	0	0	0	0	4	2	5
N	327	399	327	399	327	399	327	399	N
M	15,90	10,67	6,73	2,90	5,11	5,95	27,74	19,52	M
D.T.	9,6	8,41	8,90	5,54	4,27	4,05	18,51	14,49	D.T.

4.2.9 Síntesis de resultados

En este segundo bloque de resultados hemos expuesto el procedimiento psicométrico seguido en la creación y validación de una escala de conducta antisocial adolescente. El análisis de instrumentos realizado puso de manifiesto la necesidad de construir una nueva escala de conducta antisocial que diera respuesta a los requisitos establecidos en esta investigación. Análisis cualitativos y métricos de los ítems generados para su construcción revelaron que 17 eran los que mejor se adecuaban al objetivo perseguido.

Por su parte, los resultados del AFE realizado con la mitad de la muestra (1198 sujetos) mostraron la existencia de una estructura dimensional constituida por tres factores: “*agresión*”, “*robo-destrucción de la propiedad*” y “*violación de normas*”. El primer factor explicó el 36,81% de la varianza observada e incluyó 8 ítems, 4 de la dimensión “*robo*” y 4 de la dimensión “*destrucción de la propiedad*”. El segundo factor explicó el 11,12% y agrupó a 4 ítems de la dimensión “*violación de normas*” y el tercer factor, explicó el 8,09 % y quedó formado por 5 ítems referidos a la dimensión “*agresión*”.

La adecuación de la estructura factorial obtenida fue confirmada mediante un Análisis Factorial Confirmatorio realizado con la otra mitad de la muestra (1198 sujetos), obteniendo de esta manera evidencias de validez interna del instrumento construido.

En relación a la validez externa se realizaron análisis correlacionales entre la puntuación total de conducta antisocial y sus tres dimensiones y las puntuaciones obtenidas en otros instrumentos afines y variables relacionadas. Todas las relaciones fueron significativas, constituyendo evidencias de validez externa.

Por último, cabe destacar que el análisis de fiabilidad realizado puso de relieve tanto la buena consistencia interna de la escala total ($\alpha=,88$) como la de las subescalas de la misma (*Agresividad*, $\alpha=,77$; *Robo-Destrucción de la propiedad*, $\alpha=,85$; *Violación de normas*, $\alpha=,85$).

4.3 TOPOGRAFÍA Y TRAYECTORIAS EVOLUTIVAS DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL ADOLESCENTE

A continuación, en este tercer bloque de resultados, presentamos los hallazgos encontrados en relación a la topografía y evolución de la conducta antisocial adolescente. En este caso, a diferencia del primer bloque de resultados, la conducta antisocial se analiza como un constructo teórico que es evaluado mediante el instrumento construido y no a partir de sus manifestaciones conductuales específicas.

Tomando como referencia este nuevo enfoque, abordamos la topografía y evolución de la conducta antisocial a través de los siguientes subapartados: 1) *Determinación de los niveles de conducta antisocial*, 2) *Diferencias de género en la manifestación de conducta antisocial*, 3) *Trayectoria evolutiva de la conducta antisocial durante la adolescencia* y 4) *Tipología de sujetos en función a la conducta antisocial manifestada*.

4.2.1 Determinación de los niveles de conducta antisocial

Con objeto de determinar el nivel de conducta antisocial manifestado por el conjunto de chicos y chicas evaluados en este estudio fue calculada la media y desviación típica tanto de la puntuación total de conducta antisocial como de cada una de las dimensiones que la componen. Cabe señalar que para la realización de estos análisis fueron consideradas las puntuaciones no ponderadas, de esta manera podría apreciarse con mayor sencillez el número de conductas en las que el adolescente se ve envuelto sin considerar la gravedad de las mismas. Además es necesario indicar que para facilitar la comprensión de los resultados las puntuaciones fueron obtenidas a partir de la media de ítem y no a través de su sumatorio. De esta manera, la puntuación de la conducta antisocial así como de sus tres dimensiones constituyentes osciló entre 0 y 3 puntos.

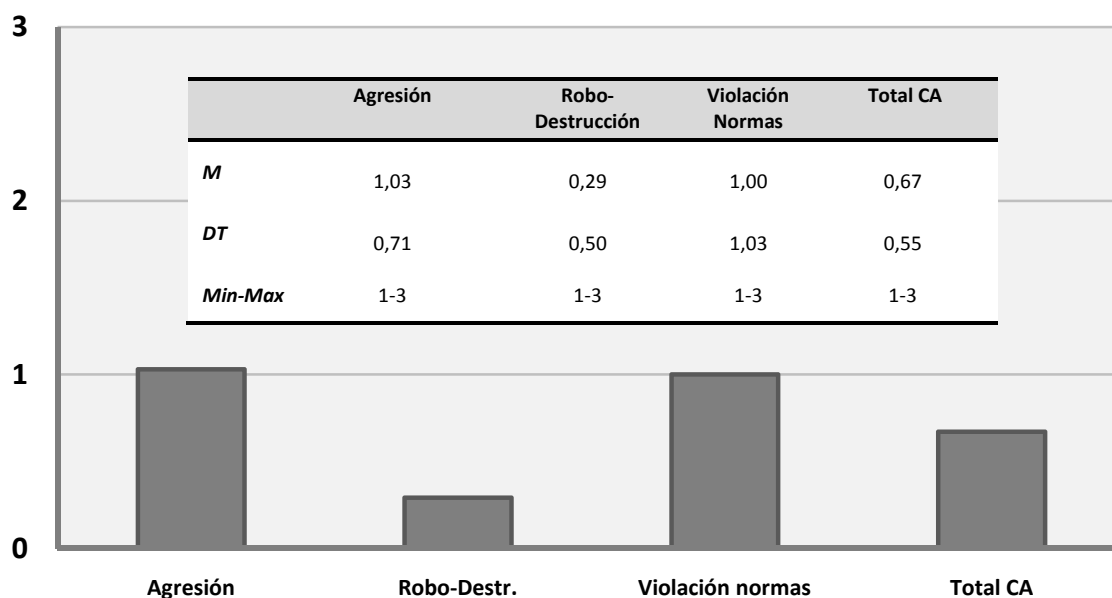
Teniendo presente lo anterior en la *Figura 16* quedan recogidas las medias y desviaciones típicas de la puntuación total de conducta antisocial así como sus tres dimensiones.

Resultados: topografía y evolución

Conducta antisocial en la adolescencia

Figura 16

Medias y desviaciones típicas de la conducta antisocial y sus dimensiones



Como se muestra en la figura anterior, la media total de conducta antisocial para el conjunto de adolescentes evaluado fue de 0,67 ($DT= 0,55$), puntuación superior a la hallada respecto a la dimensión “robo-destrucción de la propiedad” ($M=0,29$; $DT=0,50$) e inferior a la obtenida en “agresión” y “violación de normas”, ambas situadas en torno a una media de 1 ($M=1,03$; $DT=0,71$; $M=1,00$; $DT=1,03$).

4.2.2 Diferencias de género en la manifestación de conducta antisocial

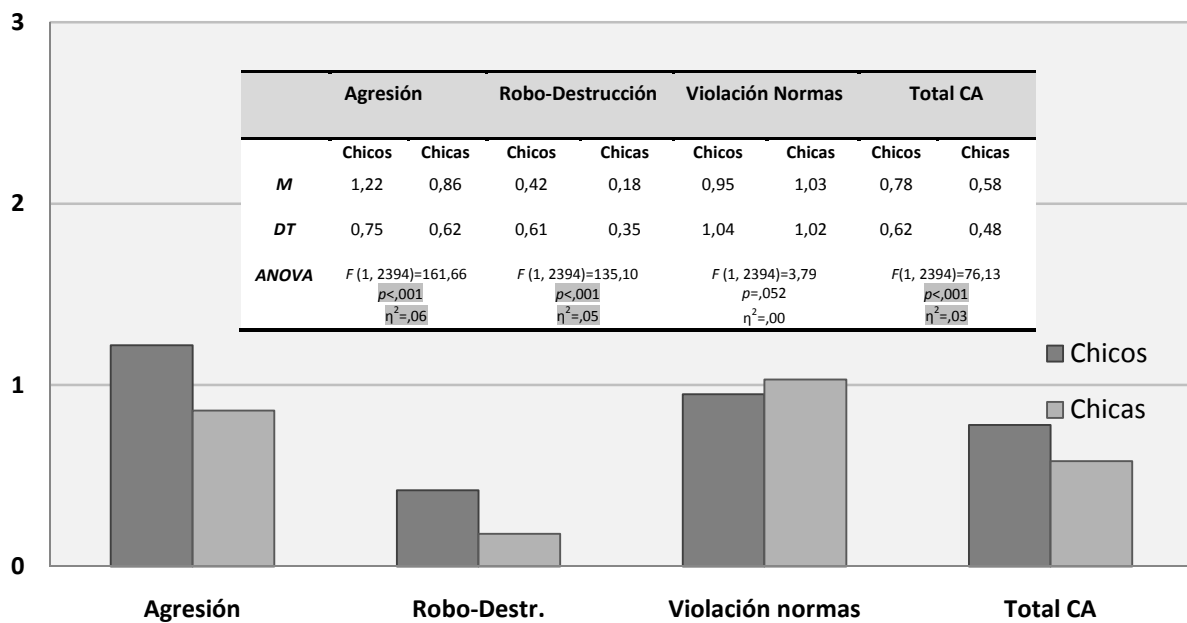
Para analizar las posibles diferencias de género en la manifestación de conducta antisocial se llevaron a cabo diferentes *análisis univariados de la varianza (ANOVA)* pues si bien fueron detectados ligeros problemas de heterocedastidad para algunas de las dimensiones, la robustez de estas pruebas ante muestras de gran tamaño y la comprobación de resultados mediante pruebas no paramétricas nos indicó la adecuación de su uso. Por otra parte, cabe señalar que con objeto de minimizar la asimetría positiva observada en la dimensión “robo-destrucción de la propiedad”, que en último término llevaba al incumplimiento del supuesto de normalidad, se optó por la transformación de esta variable mediante el uso de la función logarítmica, adecuada ante tal situación (Tabachnick y Fidell, 2007). Un examen posterior de la dimensión transformada permitió comprobar la mejora en su distribución por lo que se decidió usar esta transformación en los análisis realizados. Por último, debe indicarse que en esta ocasión los análisis fueron llevados a cabo tanto para las *puntuaciones no ponderadas*, que nos permitirían observar si

existían diferencias en cuanto al número de conductas antisociales manifestadas, como para las *puntuaciones ponderadas*, que nos mostraría si además existían diferencias en cuanto a la gravedad de las mismas.

Partiendo de lo anterior en la *Figura 17* se recogen, para chicos y chicas, las medias y desviaciones típicas de la puntuación total de conducta antisocial y de sus dimensiones constituyentes cuando éstas no son ponderadas en función a la gravedad. Igualmente en dicha figura pueden observarse los resultados obtenidos de los análisis de varianza realizados.

Figura 17

Estadísticos descriptivos y contraste de medias ANOVA de la conducta antisocial y sus dimensiones no ponderadas en función del sexo



Como se puede observar en la figura anterior los resultados indicaron la existencia de diferencias significativas; $F(1, 2394)=161,66, p<,001$; $F(1, 2394)=135,10, p<,001$; $F(1, 2394)=76,13, p<,001$; para todas las variables analizadas excepto para la dimensión “violación de normas”; $F(1, 2394)=3,79, p=,052$. Tal y como queda recogido en la figura presentada se comprobó que los niveles de “agresión”, “robo y destrucción de la propiedad” y “conducta antisocial total” eran significativamente superiores en chicos ($M=1,22, DT=0,75$; $M=0,42, DT=0,61$; $M=0,78, DT=0,62$) que en chicas ($M=0,86, DT=0,62$; $M=0,18, DT=0,35$; $M=0,58, DT=0,48$). El nivel de conducta antisocial relacionada con la “violación de normas” no se diferenció significativamente entre ambos grupos.

Resultados: topografía y evolución

Conducta antisocial en la adolescencia

En la Tabla 38, se puede apreciar que los resultados anteriores volvieron a encontrarse cuando en los análisis fueron introducidas las puntuaciones ponderadas. No obstante, debe indicarse que aunque los efectos encontrados eran idénticos los tamaños de éstos aumentaron cuando las puntuaciones ponderadas fueron utilizadas. De este modo, los resultados anteriores pusieron de manifiesto que una vez considerada la gravedad de las conductas antisociales las diferencias entre chicos y chicas aumentan, comprobándose de esta manera que respecto a la manifestación de conducta antisocial existen diferencias de género tanto respecto al número de conductas antisociales como a la gravedad de las mismas.

Tabla 38

Estadísticos descriptivos y contraste de medias ANOVA de la conducta antisocial y sus dimensiones ponderadas en función del sexo

	Agresión		Robo-Destrucción		Violación Normas		Total CA	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	15,25	10,49	6,22	2,57	3,81	4,14	25,29	17,19
DT	9,89	8,22	9,2	5,13	4,17	4,09	19,34	14,25
ANOVA	F (1, 2394)=165,80 P<,001 η ² =.07		F (1, 2394)=151,32 P<,001 η ² =.06		F (1, 2394)=3,79 p=.052 η ² =.00		F(1, 2394)=138,80 P<,001 η ² =.06	

4.2.3 Trayectoria evolutiva de la conducta antisocial durante la adolescencia

Tras conocer las diferencias existentes en la manifestación de conducta antisocial en función al sexo de los adolescentes, se procedió a comprobar si también respecto su edad se producían diferencias significativas. Al igual que en el caso anterior fueron utilizadas las puntuaciones no ponderadas y ponderadas y se llevaron a cabo diferentes *análisis univariantes de la varianza*. Dada la existencia de tres niveles en la variable independiente introducida en los modelos, se realizaron *análisis post doc* para aquellos contrastes que mostraron ser significativos. En estos casos fue utilizado el estadístico de *Bonferroni*, que permite corregir el nivel de corte en comparaciones múltiples al utilizar las *pruebas de t* para realizar comparaciones por pares entre las medias de los grupos, pero controlando la tasa de error global al establecer que la tasa de error de cada prueba es igual a la tasa de error por experimento dividida entre el número total de contrastes.

En la Tabla 39 se recogen los análisis comentados para las puntuaciones no ponderadas.

Tabla 39

Estadísticos descriptivos y contraste de medias ANOVA de la conducta antisocial y sus dimensiones no ponderadas en función de la edad

	Agresión			Robo-Destrucción propiedad			Violación de Normas			Conducta Antisocial Total		
	12-13 años	14-15 años	16-17 años	12-13 años	14-15 años	16-17 años	12-13 años	14-15 años	16-17 años	12-13 años	14-15 años	16-17 años
M	0,92	1,05	1,06	0,20	0,30	0,32	0,40	0,99	1,40	0,46	0,68	0,79
DT	0,67	0,72	0,71	0,43	0,52	0,50	0,74	1,01	1,04	0,47	0,57	0,54
ANOVA	F (2, 2393)=6,94 p<,001 η ² =.01			F (2, 2393)=8,78 p<,001 η ² =.01			F (2, 2393)=149,98 p<,001 η ² =.11			F (1, 2394)=54,39 p<,001 η ² =.04		
	Post hoc: 12-13/14-15* 12-13/16-17*			Post hoc: 12-13/14-15* 12-13/16-17*			Post hoc: 12-13/14-15* 12-13/16-17* 14-15/16-17*			Post hoc: 12-13/14-15* 12-13/16-17* 14-15/16-17*		

N (12-13 años)=483; N (14-15 años)= 1187; N (16-17 años)=726
*significativo

Como se puede observar en la tabla anterior los resultados indicaron que existían diferencias significativas en relación a la edad para la totalidad de variables analizadas; $F (2, 2393)=6,94$ $p<,001$, $\eta^2=.01$; $F (2, 2393)=8,78$, $p<,001$, $\eta^2=.01$; $F (2, 2393)=149,98$, $p<,001$, $\eta^2=.11$; $F (1, 2394)=54,39$, $p<,001$, $\eta^2=.04$); aunque cabe destacar que esta se mostró superior para la dimensión “violación de normas” ($\eta^2=.11$). Concretamente, los resultados obtenidos respecto a la edad parecían mostrar un progresivo ascenso en la manifestación de conductas antisociales en todas sus dimensiones, por consiguiente, en la manifestación total de dicha conducta. Los análisis *post hoc* conducidos revelaron que las diferencias se encontraban entre todos los tramos de edad para la dimensión “violación de normas” y la “conducta antisocial total” y entre el grupo de 12-13 años y los otros dos para las dimensiones “agresión” y “robo y destrucción de la propiedad”.

Como se muestra de manera más clara en la *Figura 18*, los niveles de conducta antisocial relacionados con la “agresión” y el “robo y destrucción de la propiedad” aumentaron entre los 12 y 15 años sin manifestar cambios desde los 15 hasta los 17, mientras que el nivel de conducta antisocial relacionado con la “violación de normas” presentó una tendencia ascendente durante todo el periodo temporal evaluado. Finalmente como queda recogido en la figura comentada, el nivel total de conducta antisocial manifestado por chicas y chicos adolescente mostraba un aumento progresivo

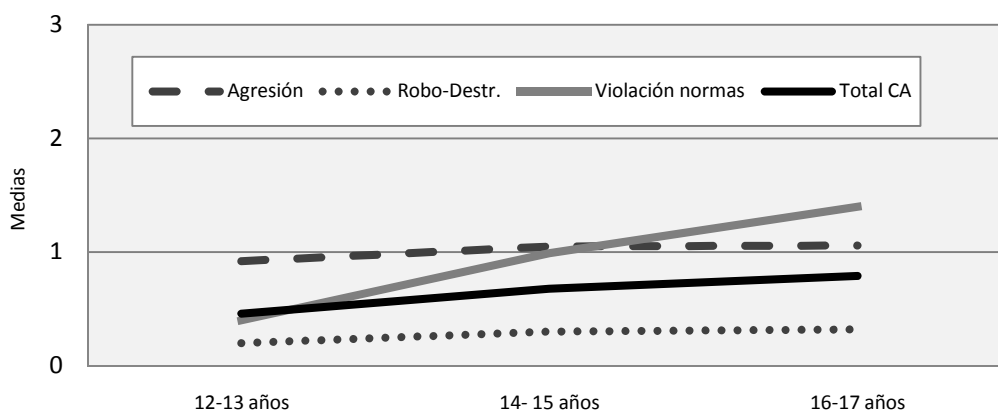
Resultados: topografía y evolución

Conducta antisocial en la adolescencia

para todos los tramos de edad, pues pese a que las dimensiones “agresión” y “robo y destrucción de la propiedad” no presentaban aumento en el último tramo analizado, la dimensión “violación de normas” si lo mostraba.

Figura 18

Trayectorias evolutivas de la conducta antisocial y sus dimensiones no ponderadas



En relación a los resultados obtenidos al ser utilizadas las puntuaciones ponderadas, éstos volvieron a poner de manifiesto las mismas diferencias encontradas anteriormente aunque se comprobó que el tamaño del efecto de la edad en el nivel total de conducta antisocial manifestado se veía reducido cuando se consideraba la gravedad de las conductas realizadas —ver Tabla 40—.

Tabla 40

Estadísticos descriptivos y contraste de medias ANOVA de la conducta antisocial y sus dimensiones ponderadas en función de la edad

	Agresión			Robo-Destrucción propiedad			Violación de Normas			Conducta Antisocial Total		
	12-13 años	14-15 años	16-17 años	12-13 años	14-15 años	16-17 años	12-13 años	14-15 años	16-17 años	12-13 años	14-15 años	16-17 años
M	11,27	12,89	13,02	3,02	4,41	4,63	1,61	3,99	5,57	15,91	21,30	23,22
DT	8,81	9,44	9,33	6,42	7,77	7,49	2,94	4,05	4,17	15,17	17,73	16,91
ANOVA	F (2, 2393)=6,26 p=,002 η²=,01			F (2, 2393)=7,76 p<,001 η²=,01			F (2, 2393)=149,98 p<,001 η²=,11			F (1, 2394)=27,91 p<,001 η²=,02		
Post hoc:	12-13/14-15* 12-13/16-17*			12-13/14-15* 12-13/16-17*			12-13/14-15* 12-13/16-17* 14-15/16-17*			12-13/14-15* 12-13/16-17* 14-15/16-17*		

N (12-13 años)=483; N (14-15 años)= 1187; N (16-17 años)=726

*significativo

Tomando en conjunto los resultados obtenidos, cabe señalar que parecían estar indicando que si bien durante los años estudiados se producía un aumento en el número de conductas antisociales manifestada por los jóvenes, el incremento era menor si analizábamos el nivel total de conducta antisocial, entendido éste como la combinación de número de conductas antisociales manifestadas y gravedad de las mismas. En otras palabras, los datos indican que durante el periodo de edad analizado (12-17 años) se produce un incremento en el número de conductas antisociales manifestadas aunque no en la gravedad de éstas.

Finalmente, teniendo presente la existencia de diferencias de género y la influencia mantenida por la edad en la manifestación de conducta antisocial, estuvimos interesados en comprobar si se podrían estar produciendo efectos de interacción entre ambas variables, siendo diferentes de esta manera las trayectorias evolutivas seguidas para chicos y chicas. Así, fueron desarrollados diferentes *análisis univariantes factoriales de la varianza* donde el efecto de interacción entre sexo y edad fue analizado. Dado que estábamos interesados en analizar las trayectorias evolutivas de los niveles reales de conducta antisocial, es decir aquellos donde es controlado tanto el número de conductas como su gravedad, para estos análisis sólo se utilizaron las puntuaciones ponderadas.

Partiendo de lo anterior, en la Tabla 41 son presentados los resultados obtenidos en relación a estos análisis.

Resultados: topografía y evolución

Conducta antisocial en la adolescencia

Tabla 41

Estadísticos descriptivos y contraste de medias ANOVA Factorial de la conducta antisocial y sus dimensiones constituyentes en función de la edad y el sexo

	Agresión						Robo-Destrucción propiedad					
	12-13 años		14-15 años		16-17 años		12-13 años		14-15 años		16-17 años	
	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica
M	14,28	8,73	15,25	11,06	15,90	10,67	4,69	1,6	6,56	2,74	6,73	2,90
DT	9,51	7,26	10,21	8,37	9,60	8,41	8,31	3,69	9,69	5,31	8,91	5,54
ANOVA	Sexo $F(1, 2390) = 160,59; p < ,001 \eta^2 \text{ parcial} = ,06$ Edad $F(2, 2390) = 6,86; p = ,001 \eta^2 \text{ parcial} = ,01$ Sexo*Edad $F(2, 2390) = 1,31; p = ,269 \eta^2 \text{ parcial} = ,00$						Sexo $F(1, 2393) = 127,62; p < ,001 \eta^2 \text{ parcial} = ,05$ Edad $F(2, 2393) = 9,12; p < ,001 \eta^2 \text{ parcial} = ,01$ Sexo*Edad $F(2, 2393) = 0,51; p = ,599 \eta^2 \text{ parcial} = ,00$					
	Violación de Normas						Conducta Antisocial Total					
	12-13 años		14-15 años		16-17 años		12-13 años		14-15 años		16-17 años	
	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica
M	1,77	1,48	3,86	4,10	5,11	5,95	20,74	11,82	25,67	17,91	27,74	19,52
DT	3,09	1,48	4,16	4,10	4,27	5,95	17,68	11,17	20,21	14,67	18,51	14,49
ANOVA	Sexo $F(1, 2390) = 2,42; p = ,120 \eta^2 \text{ parcial} = ,00$ Edad $F(2, 2390) = 145,16; p < ,001 \eta^2 \text{ parcial} = ,11$ Sexo*Edad $F(2, 2390) = 3,14; p = ,054 \eta^2 \text{ parcial} = ,00$						Sexo $F(1, 2390) = 131,23; p < ,001 \eta^2 \text{ parcial} = ,05$ Edad $F(2, 2390) = 29,76; p < ,001 \eta^2 \text{ parcial} = ,02$ Sexo*Edad $F(2, 2390) = 0,21; p = ,811 \eta^2 \text{ parcial} = ,00$					

Como se muestra en la tabla anterior, los análisis realizados pusieron de manifiesto la inexistencia de efectos de interacción para todas las dimensiones de conducta antisocial así como para la puntuación global de ésta; $F(2, 2390) = 1,31, p = ,269$; $F(2, 2393) = 0,51, p = ,599$; $F(2, 2390) = 3,14, p = ,054$; $F(2, 2390) = 0,21, p = ,811$; lo que indicó que las trayectorias evolutivas para chicos y chicas seguían un patrón común.

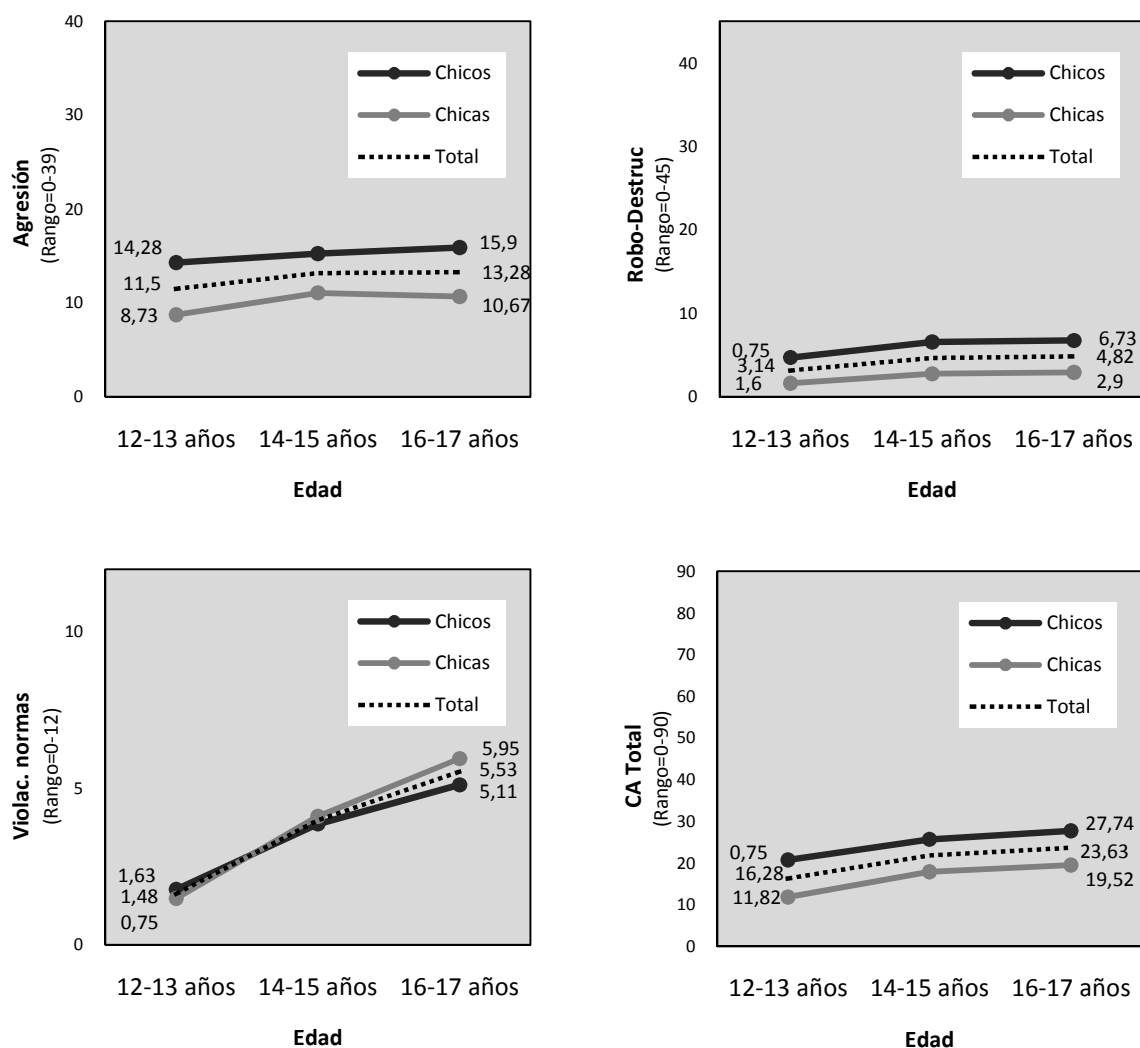
Analizando más a fondo la información proporcionada por estos análisis puede decirse que los resultados obtenidos mostraban de manera más nítida la influencia diferencial del sexo y la edad para cada una de los componentes analizados. Así, como puede ser observado en la Tabla 41, los datos indicaban que aunque los niveles de conductas antisociales “agresivas” y de “robo y destrucción de la propiedad” se veían influidos por el sexo; $F(1, 2390) = 160,59, p < ,001$; $F(1, 2393) = 127,62, p < ,001$; y edad de los jóvenes; $F(2, 2390) = 6,86, p = ,001$; $F(2, 2393) = 9,12, p < ,001$; las diferencias de

género eran más importantes (η^2 parcial=,06, η^2 parcial=,05) que las debidas a la edad (η^2 parcial=,01; η^2 parcial=,01). Por su parte, los datos indicaron nuevamente que los niveles de conductas antisociales relacionadas con la “violación de normas” no mostraban diferencias entre chicos y chicas; $F(1, 2390) = 2,42$; $p = ,120$; aunque sí debidas a la edad de éstos; $F(2, 2390) = 145,16$; $p < ,001$; η^2 parcial = ,11. Y por último, los datos indicaban que tomando la conducta antisocial como conjunto ésta se veía influida tanto por la edad como por el sexo; $F(1, 2390) = 131,23$, $p < ,001$; $F(2, 2390) = 29,76$, $p < ,001$; aunque las diferencias de género presentaban una mayor relevancia clínica (η^2 parcial = ,05; η^2 parcial=,02).

La ausencia de efectos de interacción entre sexo y edad así como los efectos principales de estas dos variables en los niveles de conducta antisocial total y de sus dimensiones constituyentes son representados gráficamente en la *Figura 19*.

Figura 19

Trayectorias evolutivas de la conducta antisocial y sus dimensiones en función al sexo



Resultados: topografía y evolución

4.2.4 Tipología de sujetos en función a la conducta antisocial manifestada

Como fue detallado en el apartado de metodología, con objeto de detectar la posible existencia de grupos de adolescentes en función a su manifestación de conducta antisocial se realizó un *análisis de conglomerados*, pues este procedimiento estadístico permite, a partir de un número definido de variables, clasificar a un conjunto de individuos en grupos relativamente homogéneos entre sí y heterogéneos respecto a los demás (Picón, Varela y Real, 2003). Como estábamos interesados en identificar grupos de adolescentes respecto a su manifestación de conducta antisocial, en este análisis fueron incluidas las distintas dimensiones ponderadas de dicha conducta: “*agresión*”, “*robo-destrucción de propiedad*” y “*violación de normas*”.

Para la realización del análisis se empleó el procedimiento de *conglomerados en dos fases*. Este procedimiento estadístico utiliza un algoritmo adecuado para muestras de gran tamaño y permite seleccionar el número óptimo de conglomerados presente en un conjunto de datos (SPSS Statistics Base 17.0 User's Guide, 2007). Dado que las variables consideradas presentaban diferentes escalas de medida y eran todas ellas cuantitativas, fueron estandarizadas antes de su inclusión en los análisis y se utilizó como medida de distancia la *Euclídea*. Por otra parte, con objeto de conocer el número óptimo de conglomerados a partir de los datos cabe señalar que se seleccionó la determinación automática de conglomerados mediante el *criterio Bayesiano de información* (BIC).

Una vez comprobada y confirmada la adecuación de los supuestos estadísticos de la prueba seleccionada, se realizó el análisis de conglomerados y éste proporcionó una solución de dos grupos, uno compuesto por 2.190 sujetos (91,4%) y otro por 206 (8,6%). En la Tabla 42 se recogen las medias y desviaciones típicas de cada uno de los grupos en las dimensiones consideradas.

Tabla 42

Número de sujetos, Medias y DT de los conglomerados obtenidos N= 2396

Conglomerado	n	%	Agresión: M (DT)	Rob-Dest: M (DT)	Violac. Normas: M (DT)
1	2.190	91,4%	11,22 (8,21)	2,32 (3,76)	3,51 (3,87)
2	206	8,6%	27,29 (7,45)	24,10 (7,97)	9,11 (3,25)

Atendiendo a los resultados obtenidos en el análisis de conglomerados, los dos grupos fueron etiquetados y definidos de la siguiente manera:

- “*Adolescentes normalizados*”: grupo que representaba casi a la totalidad de la población analizada (un 91,4%) que estaba compuesto por chicos y chicas con niveles medios-bajos en todas las dimensiones de la conducta antisocial.
- “*Adolescentes problemáticos*”: grupo minoritario en la población analizada, compuesto únicamente por 206 de los adolescentes evaluados (8,6% del total) que quedaban definidos por presentar altos niveles de conducta antisocial en todas las dimensiones de ésta aunque principalmente en conductas relacionadas con el “*robo y destrucción de propiedad*”.

Una vez determinados los distintos grupos de adolescentes en función de sus manifestaciones de conducta antisocial, se quiso comprobar si estos grupos a su vez se diferenciaban en otras de las variables analizadas en el estudio. Así, se analizaron posibles diferencias entre estos dos grupos en variables personales, familiares, escolares, comunitarias y del grupo de iguales para detectar las características que suelen presentarse asociadas a cada uno de estos grupos.

En relación a las variables personales, en primer lugar se analizó la distribución de chicos y chicas en cada uno de los dos grupos definidos para comprobar si existía algún tipo de asociación entre ambas variables. Concretamente, dado el carácter nominal de las dimensiones consideradas se empleó el estadístico Chi-cuadrado para explorar la significatividad de las posibles diferencias entre los dos grupos. En la Tabla 43 se muestran los resultados de dicho contraste.

Tabla 43

Contraste de frecuencias entre los distintos conglomerados en función del sexo (N = 2396)

		Grupos		χ^2	gl	p	V
		1 (Normalizados)	2 (Problemáticos)				
Chicas	n	1.281	49	91,84	1	<,000	,20
	r _z	9,6	-9,6				
Chicos	n	909	157				
	r _z	-9,6	9,6				

r_z = residuos tipificados corregidos

Resultados: topografía y evolución

Conducta antisocial en la adolescencia

Los resultados de la prueba Chi-cuadrado pusieron de manifiesto la existencia de diferencias significativas en función del sexo entre los dos grupos considerados ($\chi^2 = 91,84$; $p < ,001$), aunque estas diferencias mostraron un tamaño del efecto pequeño ($V = ,20$). Los residuos tipificados corregidos indicaron que en el Grupo 1 (“*adolescentes normalizados*”) la frecuencia de chicas era mayor que la de chicos, ocurriendo justo lo contrario que en el Grupo 2 (“*adolescentes problemáticos*”) donde la presencia de chicos era superior.

Continuando con las diferencias entre ambos grupos en variables personales, se exploraron las posibles diferencias en otras de ellas. Dada la naturaleza de las variables consideradas estos análisis fueron realizados mediante *análisis univariados de la varianza* (ANOVA) cuyos resultados son mostrados en la Tabla 44. Cabe señalar que fue comprobada y confirmada la adecuación de supuestos para la totalidad de análisis efectuados.

Tabla 44

Contraste de medias ANOVA en variables personales (N= 2396)

	“Adolescentes Normalizados” M (DT)	“Adolescentes Problemáticos” M (DT)	gl	F	p	η^2
Autoestima	3,16 (0,48)	3,14 (0,48)	1/2386	0,19	,666	,00
V. Reconocimiento social	3,46 (1,47)	4,06 (1,52)	1/2377	31,04	<,001	,01
V. Compromiso social	3,74 (1,42)	3,77 (1,53)	1/2377	0,05	,816	,00
V. Prosocialidad	4,54 (1,35)	4,05 (1,50)	1/2377	23,96	<,001	,01
V. Justicia	4,99 (1,37)	4,48 (1,54)	1/2377	25,41	<,001	,01
V. Hedonismo	5,25 (1,34)	5,76 (1,18)	1/2377	27,45	<,001	,01
V. Honestidad	5,81 (1,13)	5,49 (1,27)	1/2377	14,55	<,001	,01
V. Integridad	5,39 (1,25)	5,34 (1,28)	1/2377	0,28	,594	,00
V. Responsabilidad	5,58 (1,17)	5,03 (1,40)	1/2377	39,57	<,001	,02
Satisfacción vital	5,25 (1,09)	4,96 (1,07)	1/2371	13,61	<,001	,01
Tolerancia a la frustración	3,59 (0,69)	3,07 (0,73)	1/2333	103,87	<,001	,04
Toma de decisiones	5,34 (1,04)	4,90 (1,14)	1/2321	32,67	<,001	,01
Empatía Afectiva	3,60 (0,76)	3,32 (0,82)	1/2350	23,76	<,001	,01
Empatía cognitiva	3,92 (0,63)	3,79 (0,71)	1/2350	7,83	,005	,00
Motivación hacia la escuela	13,21 (2,91)	11,53 (3,29)	1/2390	60,56	<,001	,03

Como puede observarse en la tabla anterior los resultados de los *análisis de varianza* realizados pusieron de manifiesto que el grupo de “*adolescentes normalizados*” y el de “*problemáticos*” se diferenciaban significativamente en la mayoría de las variables personales analizadas aunque la relevancia clínica de dichas diferencias era pequeña, siendo más notables las existentes respecto a la motivación escolar, $F(1, 2390)=60,56$; $p<,001$; $\eta^2 =,03$, y a la capacidad de tolerancia de frustración, $F(1, 2333)=103,87$; $p<,000$;

$\eta^2 = ,04$ que los datos indicaban claramente que eran menores para chicos y chicas del grupo de “*adolescentes problemáticos*”.

Respecto al resto de diferencias significativas detectadas cabe señalar que los chicos y chicas del grupo de “*adolescentes problemáticos*” informaban de dar menos importancia a los valores de justicia, sinceridad y honestidad y más a los de hedonismo y reconocimiento social que los chicos y chicas del grupo de “*adolescentes normalizados*”. Además presentaban niveles más bajos en satisfacción vital y empatía que estos últimos.

En relación a las variables familiares, se analizó si existían diferencias significativas entre ambos grupos en diferentes dimensiones del estilo educativo mantenido por sus progenitores, en el nivel de conflicto de éstos, en el número de hermanos que los sujetos presentaban, en el nivel educativo parental y en el nivel socioeconómico de la familia. Dada la naturaleza de las variables analizadas nuevamente fueron desarrollados *análisis de la varianza* para la comprobación de dichas diferencias. Los promedios mostrados por cada uno de estos grupos en las variables comentadas así como los resultados de los análisis desarrollados son presentados en la Tabla 45.

Tabla 45

Contraste de medias ANOVA en variables familiares (N= 2396)

	“Adolescentes Normalizados” M (DT)	“Adolescentes Problemáticos” M (DT)	gl	F	P	η^2
Afecto	5,06(0,83)	4,72(1,01)	1/2388	30,71	<,001	,02
Promoción de la autonomía	4,65(0,92)	4,27(1,07)	1/2388	31,14	<,001	,02
Control conductual	4,65(1,02)	4,17(1,09)	1/2388	41,28	<,001	,02
Control psicológico	2,98(1,11)	3,33(1,09)	1/2388	18,84	<,001	,01
Revelación	4,17(1,22)	3,3(1,35)	1/2388	90,15	<,001	,04
Humor	4,74(0,89)	4,38(1,06)	1/2388	29,42	<,001	,02
Nº de hermanos	1,21(0,62)	1,32(0,62)	1/2392	5,6	,018	,00
Nivel educativo parental	3,64(1,02)	3,75(1,06)	1/2392	2,26	,133	,00
Nivel socio-económico familiar	5,72(1,97)	6,10(1,93)	1/2394	7,10	,008	,01
Conflicto parental frec.- intens	3,45(1,64)	3,96(1,81)	1/2388	9,39	,002	,01
Conflicto parental triangulación	2,32 (1,51)	2,70(1,71)	1/2388	6,08	,014	,01
Conflicto parental resolución	2,57(1,40)	3,07(1,63)	1/2388	12,26	<,001	,01
Promoción de valores parental	5,48(1,08)	5,10(1,14)	1/2376	23,05	<,001	,01

Tal y como se muestra en la tabla anterior nuevamente se encontraron diferencias entre ambos grupos para la mayoría de las variables familiares consideradas. Los datos indicaron que las familias de los chicos y chicas del grupo de “*adolescentes normalizados*” quedaban definidas por mayores niveles de afecto, promoción de autonomía, revelación, humor y promoción de valores sociales así como niveles más bajos de triangulación y

Resultados: topografía y evolución

Conducta antisocial en la adolescencia

resolución en el conflicto parental. En cambio, las familias del grupo de “*adolescentes problemáticos*”, presentaba las características opuestas.

Por último, dos datos interesantes que nos gustaría resaltar en relación a las variables familiares son el mayor nivel socio-económico presentado en las familias de los chicos y chicas “*problemáticos*” ($M=6,10$; $DT=1,93$) frente a los “*normalizados*” ($M=5,72$; $DT=1,97$) y la ausencia de diferencias en cuanto al nivel educativo de los padres, $F(1, 2392)=2,26$; $p = ,133$.

En relación a las variables del grupo de iguales, fueron analizadas las posibles diferencias entre ambos grupos en el tiempo dedicado a estar con amigos fuera del colegio, en los niveles de confianza y buena comunicación que se tiene con éstos y en el sentimiento de resentimiento o aislamiento respecto a amigos. En la Tabla 46 son presentados los resultados de los análisis realizados. Como puede apreciarse en dicha tabla nuevamente la naturaleza de las variables analizadas aconsejó la realización de *análisis univariantes de la varianza*. Los resultados de estos análisis pusieron de manifiesto que ambos grupos de adolescentes se diferenciaban significativamente en todas las variables incluidas en el análisis, $F(1, 2390)=19,59$, $p < ,001$, $\eta^2 = ,01$; $F(1, 2370)=7,08$, $p = ,008$; $\eta^2 = ,01$; $F(1, 2370)=11,09$; $p = ,001$, $\eta^2 = ,01$, $F(1, 2370)=8,62$, $p = ,003$; $\eta^2 = ,01$; aunque los tamaños de los efectos fueron pequeños. Tal y como queda recogido en los promedios obtenidos por estos dos grupos de adolescentes, los chicos y chicas del grupo de “*adolescentes problemáticos*” se caracterizaron por pasar más tiempo con los amigos ($M=3,79$; $DT=1,28$) que el grupo de de “*adolescentes normalizados*” ($M=3,37$; $DT=1,28$), aunque contrariamente a lo que esto podría indicar los chicos y chicas de este primer grupo informaron tener menores niveles de confianza ($M=46,17$; $DT=8,08$) y comunicación con sus amigos ($M=38,67$; $DT=7,47$) y presentar mayores niveles de resentimiento y alienamiento hacia ellos ($M=17,04$; $DT=6,86$) que el grupo de “*adolescentes normalizados*” ($M=47,63$, $DT=7,37$; $M=40,33$, $DT=6,70$; $M=15,64$, $DT=6,43$).

Tabla 46

Contraste de medias ANOVA en variables del grupo de iguales (N= 2396)

	“Adolescentes Normalizados” M (DT)	“Adolescentes Problemáticos” M (DT)	gl	F	p	η^2
Tiempo con amigos fuera del colegio	3,37(1,28)	3,79 (1,28)	1/2390	19,59	<,001	,01
Confianza	47,63(7,37)	46,17(8,08)	1/2370	7,09	,008	,01
Comunicación	40,33(6,70)	38,67(7,47)	1/2370	11,09	,001	,01
Alienación	15,64(6,43)	17,04(6,86)	1/2370	8,62	,003	,01

En relación a las variables escolares, se analizaron las diferencias que se podían producir en ambos grupos en relación a su percepción sobre el *clima del centro escolar* al que asistían, a los *vínculos* que mostraban hacia éste, a la *percepción de normas y valores claros* en él y a la percepción que tenían sobre el poder de *empoderamiento* de éstos.

Como fue indicado en el apartado de metodología, las variables escolares analizadas fueron obtenidas a través de la *Escala de percepción del clima y funcionamiento del centro*, escala tipo likert que permite evaluar las diferentes variables comentadas a partir de la percepción de los alumnos y alumnas sobre su centro educativo.

Teniendo lo anterior presente, en la Tabla 47 se muestran los resultados de los análisis realizados en relación a las variables escolares.

Tabla 47

Contraste de medias ANOVA en variables escolares (N= 2396)

	"Adolescentes Normalizados" M (DT)	"Adolescentes Problemáticos" M (DT)	gl	F	p	η^2
Buen clima	4,36(1,02)	4,33(1,09)	1/2391	0,15	,702	,00
Vínculos y pertenencia	5,31(0,99)	4,88(1,09)	1/2391	34,18	<,001	,02
Empoderamiento	4,46(1,10)	4,19(1,23)	1/2391	11,26	,001	,01
Claridad de valores y normas	5,37(0,99)	4,95(1,09)	1/2391	32,03	<,001	,02

Como puede ser observado en la tabla anterior los dos grupos de adolescentes analizados se diferenciaron en todas las variables incluidas en el análisis excepto en la percepción del clima del centro que ambos grupos de adolescentes percibían de manera equivalente; $F(1, 2391)=34,18, p < ,001, \eta^2 =,02$; $F(1, 2391)=11,26, p = ,001; \eta^2 =,01$; $F(1, 2391)=32,03; p < ,001, \eta^2 =,02, F(1, 2391)=0,15, p = ,702; \eta^2 =,00$.

Respecto a las diferencias significativas encontradas cabe decir que los chicos y chicas del grupo de "*adolescentes problemáticos*" presentaban un menor sentimiento de vinculación con sus centros ($M=4,88; DT=1,09$) que los del grupo de "*adolescentes normalizados*" ($M=5,31; DT=0,99$), percibiendo al mismo tiempo los centros con menor claridad de normas y valores así como con menos posibilidades de empoderamiento.

Por último, *en relación a las variables comunitarias*, se comprobó las posibles diferencias que podían producirse entre ambos grupos en el *sentimiento de apego* al barrio en el que residían, en la *seguridad* de éstos, en el *apoyo y control social* recibido en los mismos y, por último en las *actividades y servicios* que había en su barrio de residencia. En la Tabla 48 son presentados los resultados de los *análisis de la varianza* realizados para tal comprobación así como los estadísticos descriptivos de las variables citadas.

Resultados: topografía y evolución

Conducta antisocial en la adolescencia

Tabla 48

Contraste de medias ANOVA en variables comunitarias (N= 2396)

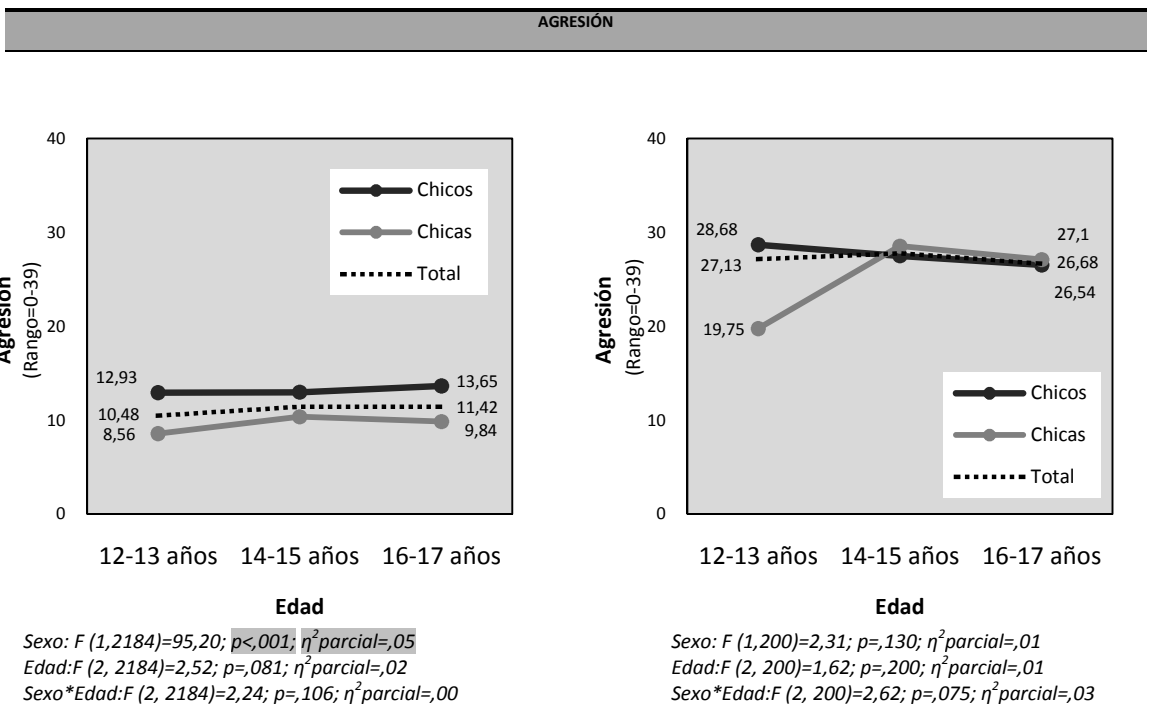
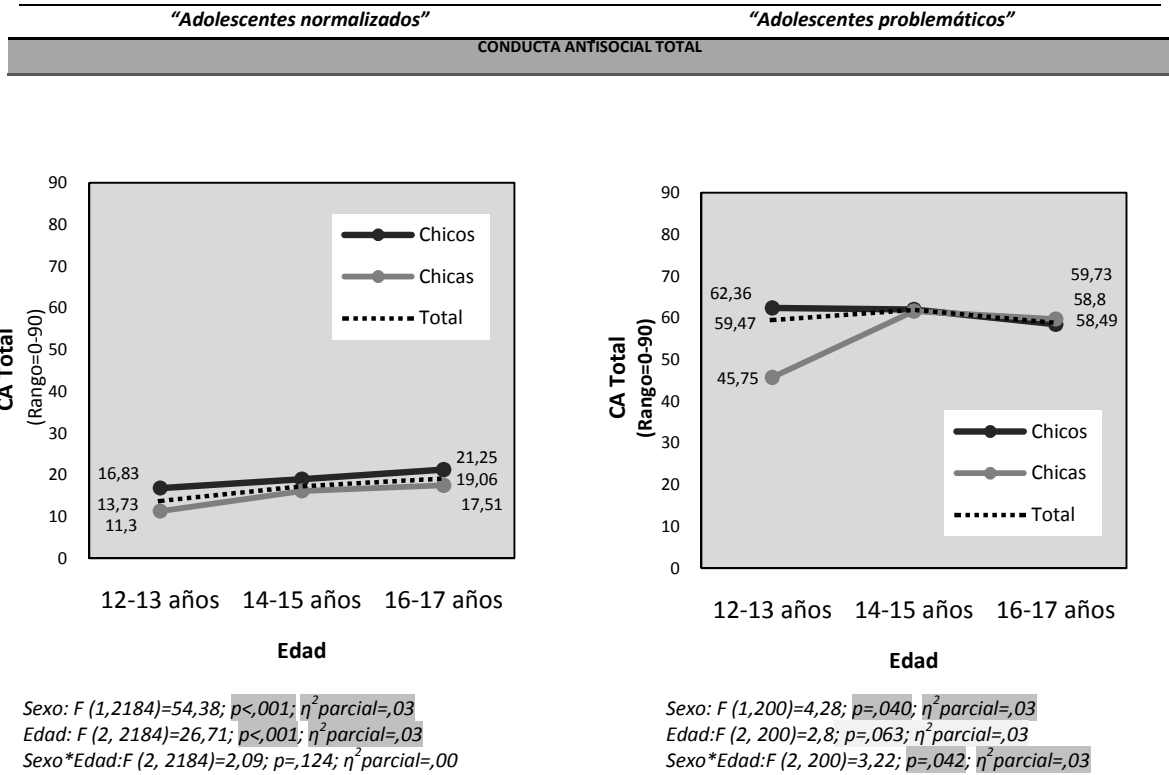
	"Adolescentes Normalizados" M (DT)	"Adolescentes Problemáticos" M (DT)	gl	F	p	η^2
Apoyo de la comunidad	3,83 (1,33)	3,23 (1,33)	1/2389	37,35	<,001	,02
Seguridad	5,31 (1,66)	4,32 (1,89)	1/2389	64,57	<,001	,03
Apego a la comunidad	4,53 (1,57)	4,30 (1,85)	1/2389	3,88	,049	,00
Control social de la comunidad	5,43 (1,31)	5,02 (1,44)	1/2389	18,53	<,001	,01
Actividades en la comunidad	3,18 (1,40)	3,15 (1,37)	1/2389	0,10	,746	,00
Servicios en la comunidad	4,45 (1,58)	4,27 (1,53)	1/2389	2,46	,117	,00

Como pusieron de manifiesto los análisis realizados se encontraron diferencias significativas para todas las variables analizadas excepto para las dimensiones "actividades en la comunidad"; $F(1, 2389)=0,10$; $p = ,746$; y "servicios en la comunidad"; $F(1, 2389)=2,46$; $p = ,117$. Para el resto de variables donde sí se encontraron diferencias significativas cabe indicar que, como queda reflejado en los promedios presentados en la tabla anterior, los chicos y chicas del grupo de "adolescentes problemáticos" informaron de vivir en barrios menos seguros y con menor apoyo y control social a jóvenes. Además, también este grupo se situó significativamente por debajo del grupo de "adolescentes normalizados" respecto al sentimiento de apego manifestado hacia su barrio de residencia.

Por último, tras el análisis de las diferencias mantenidas por ambos grupos en el conjunto de variables analizadas, nos pareció importante comprobar si las trayectorias evolutivas de la conducta antisocial de estos dos grupos eran iguales o, por el contrario, también se encontraban diferencias entre ambas. Con objeto de analizar lo anterior fueron realizados diferentes *análisis univariantes factoriales de la varianza* que son presentados gráficamente en la *Figura 20 y 21*.

Figura 20

Contraste de medias ANOVA Factorial en conducta antisocial total y agresión por edad y sexo



Como puede apreciarse en la figura anterior, los análisis realizados pusieron de manifiesto importantes diferencias entre las trayectorias evolutivas mantenidas en conducta antisocial entre chicos y chicas del grupo de *“adolescentes normalizados”* y el grupo de *“adolescentes problemáticos”*. Tal y como queda reflejado en la *Figura 20*, chicos y chicas del grupo de *“adolescentes problemáticos”* se situaron por encima de chicos y chicas del grupo de *“adolescentes normalizados”* en niveles de conducta antisocial y, al mismo tiempo, mantenían trayectorias evolutivas en este tipo de conductas diferentes a las seguidas por éstos.

Centrándonos en el nivel de *“conducta antisocial total”* puede observarse que mientras en el grupo de *“adolescentes normalizados”* no se manifestaron efectos de interacción entre la edad y sexo de éstos, y dichos niveles se veían influidos por ambas variables a través de sus efectos principales, en el grupo de chicos y chicas de *“adolescentes problemáticos”* sí se observó efecto de interacción y únicamente el sexo influía en los niveles de conductas antisocial a través de su efecto principal, no encontrándose influencia de la edad.

Respecto a los niveles de *“agresión”* se comprobó que en el grupo de *“adolescentes normalizados”* sólo la variable sexo mediante su efecto principal ejercía influencia en los mismos, mientras que en el grupo de chicos y chicas de *“adolescentes problemáticos”* ninguna de las variables analizadas ejercía influencia en estos niveles, ni a través de sus efectos principales ni a través del efecto de interacción.

En relación a los niveles de *“robo-destrucción de la propiedad”* los datos pusieron de manifiesto que en chicos y chicas del grupo de *“adolescentes normalizados”* éstos variaban en función de los efectos principales del sexo y la edad (mayor en chicos y a medida que aumentaba la edad) mientras que en chicos y chicas del grupo de *“adolescentes problemáticos”* sólo variaban en función del sexo (mayores niveles en chicos que en chicas pero sin encontrarse cambios significativos entre los diferentes tramos de edad analizados).

Por último, respecto a la dimensión *“violación de normas”* los datos mostraron que mientras en el grupo de chicos y chicas de *“adolescentes normalizados”* existían diferencias en relación a la edad y el sexo, en el grupo de los *“adolescente problemáticos”* sólo existían diferencias respecto a la edad y no en relación al sexo de los adolescentes. Además es un hecho destacable que en el grupo de los *“adolescentes normalizados”* las chicas manifestaron niveles significativamente más altos que los chicos en este tipo de conductas antisociales.

4.2.5 Síntesis de resultados

A modo de resumen final, en este tercer bloque de resultados han sido presentados los hallazgos encontrados respecto a la topografía y evolución de la conducta antisocial. Los análisis realizados han puesto de manifiesto que en población adolescente normativa encontramos ciertos niveles de comportamientos antisociales. Las dimensiones “*agresión*” y “*violación de normas*” se mostraron más presentes en esta población que la dimensión “*robo y destrucción de la propiedad*”.

También hemos podido comprobar que la presencia de comportamientos antisociales era más frecuente en chicos que en chicas para todas las dimensiones analizadas, con excepción de “*violación de normas*”, ante la que no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos.

En relación a la trayectoria evolutiva de la conducta antisocial, los análisis estadísticos mostraron que existía un aumento progresivo en el número de conductas antisociales manifestadas desde los 12 hasta los 17 años. Este incremento también aparecía al considerar la gravedad de las conductas, pero en este caso el aumento era menor.

En lo que se refiere a las trayectorias evolutivas de las dimensiones constituyentes de la conducta antisocial, hemos encontrado que la dimensión “*violación de normas*” mostraba un aumento progresivo a lo largo de todo el periodo analizado (12-17 años). Por el contrario, las dimensiones “*robo y destrucción de la propiedad*” y “*agresión*” aumentaban hasta alcanzar su pico más alto en torno a los 14-15 años y se mantenían constantes en este nivel en los años posteriores.

Por último, los análisis realizados mostraron la posibilidad de dividir a los adolescentes en función de su conducta antisocial en dos grupos. Un primer grupo, compuesto por 2190 adolescentes, que se caracterizaba por presentar niveles intermedios de conductas antisociales en todas las dimensiones de la conducta antisocial. Este grupo se denominó “*adolescentes normalizados*”. Y, un segundo grupo, compuesto por 206 sujetos, que mostraba niveles superiores de conducta antisocial en todas las dimensiones, especialmente ante la dimensión “*robo y destrucción de la propiedad*”. Este grupo recibió el nombre de “*adolescentes problemáticos*”.

Análisis posteriores pusieron de manifiesto que ambos grupos se diferenciaban en variables personales, familiares, del grupo de iguales, escolares y comunitarias y que

presentaban diferentes trayectorias evolutivas respecto a su manifestación de conducta antisocial. Los “*adolescentes problemáticos*” mostraron trayectorias más estables en la manifestación de conducta antisocial que los sujetos del “*grupo normalizado*”.

4.4 FACTORES IMPLICADOS EN LA CONDUCTA ANTISOCIAL ADOLESCENTE

A lo largo de este cuarto bloque de resultados presentamos los hallazgos obtenidos respecto a la identificación de factores personales, familiares, escolares, del grupo de iguales y comunitarios implicados en el desarrollo de la conducta antisocial adolescente. Perseguimos, con ello, obtener una base sólida de conocimiento empírico para comprender e intervenir ante este tipo de comportamiento.

En este momento estamos interesados en conocer la contribución específica de los factores en función de sus contextos de referencia. Por ello, los resultados de este bloque serán presentados atendiendo a cada una de las áreas o contextos estudiados: área personal, familia, grupo de iguales, escuela y comunidad.

En el siguiente, y último bloque de resultados, expondremos los análisis estadísticos que relacionan todos los factores estudiados para comprender su aportación conjunta.

4.4.1 *Conducta antisocial y factores personales*

Centrándonos en el área personal, cabe señalar que en esta investigación estuvimos interesados en analizar la relación que determinados factores personales presentaban con los niveles de conducta antisocial de chicos y chicas adolescentes. Para ello, se realizaron *análisis correlaciones y regresiones lineales múltiples jerárquicas* donde fueron tomadas como variables dependientes tanto la “*conducta antisocial total*” como cada una de sus dimensiones constituyentes: “*agresión*”, “*robo y destrucción de la propiedad*” y “*violación de normas*”.

Las factores personales considerados en los análisis fueron las variables: la autoestima; un conjunto de valores personales donde quedaban recogidos la prosocialidad, el compromiso social, el reconocimiento social, el hedonismo, la justicia, la honestidad, la integridad y la responsabilidad; la satisfacción vital; la capacidad de tolerancia a la frustración; la capacidad para la toma de decisiones; la empatía; la motivación hacia la escuela y, finalmente, una serie de cuestiones encaminadas a evaluar estilos de vida de los jóvenes: frecuencia en la realización de actividades deportivas, horas de sueño, horas dedicadas a ver la televisión, etc.

A continuación en la Tabla 49 se presentan los resultados obtenidos de los análisis correlacionales realizados entre las variables personales consideradas y los niveles de conducta antisocial en sus diferentes modalidades (“*total*”, “*agresión*”, “*robo y destrucción*”).

de la propiedad” y “violación de normas”). Cabe señalar que dichas correlaciones fueron obtenidas mediante el *coeficiente de correlación producto-momento de Pearson*, pues la naturaleza de las variables incluidas aconsejaba su uso y el gran tamaño de la muestra posibilitaba cumplir sus requisitos estadísticos. Tal y como se ha indicado en ocasiones anteriores para la realización de estos análisis se utilizó la variable transformada mediante logaritmo neperiano de la dimensión “robo y destrucción de la propiedad”.

Tabla 49

Correlaciones entre variables personales y conducta antisocial adolescente

	Total CA	Agresión	Robo-Destr.	Violación Normas
Autoestima	-,05*	-,03	-,06**	-,09**
V. Reconocimiento social	,20**	,20**	,18**	,08**
V. Compromiso social	,01	,01	,02	-,03
V. Prosocialidad	-,16**	-,14**	-,14**	-,11**
V. Justicia	-,14**	-,11**	-,12**	-,10**
V. Hedonismo	,23**	,21**	,18**	,20**
V. Honestidad	-,07**	-,05*	-,11**	,02
V. Integridad	-,01	-,00	-,04	,03
V. Responsabilidad	-,16**	-,13**	-,17**	-,06**
Satisfacción vital	-,15**	-,14**	-,13	-,12**
Tolerancia a la frustración	-,40**	-,42**	-,31**	-,23**
Toma de decisiones	-,20**	-,15**	-,21**	-,15**
Empatía Total	-,11**	-,12**	-,12**	,03
Empatía Afectiva	-,12**	-,14**	-,12**	,03
Empatía cognitiva	-,07**	-,06**	-,08**	,02
Motivación hacia la escuela	-,26**	-,24**	-,22**	-,20**
Problemas internos	,07**	,06**	,07**	0,07**
Problemas cognitivos relacionales	,29**	,27**	,22**	,27**
Frecuencia con la que practica algún deporte	,01**	,12**	,10**	-,05**
Horas que ve la televisión	,03	,05**	,02	-,01
Horas que usa ordenador o videojuegos	,14**	,13**	,11**	,13**
Horas de sueño entresemana	-,16**	-,11**	-,14**	-,19**
Horas de sueño en fin de semana	-,06**	-,05*	-,04	-,07**
Horas de acostarse entresemana	,27**	,20**	,23**	,31**
Horas de acostarse el fin de semana	,38**	,26**	,29**	,53**

** p < ,01, * p < ,05

Como puede observarse en la Tabla 49, la “conducta antisocial total” se mostró asociada a prácticamente la totalidad de variables personales analizadas. La alta

Resultados: factores implicados

importancia a valores prosociales, de justicia, honestidad y responsabilidad; los altos niveles de autoestima y satisfacción vital; la buena capacidad de tolerancia a la frustración, de toma de decisiones y de empatía; así como los altos niveles de horas de sueño y la motivación hacia la escuela presentaron una correlación negativa significativa con ésta: a medida que las variables anteriores aumentaban la conducta antisocial de los jóvenes disminuía. Por el contrario, la importancia de valores hedonistas y de reconocimiento social; la presencia de problemas internos y cognitivos- relacionales; así como estilos de vida que se definían por práctica frecuente de algún tipo de deporte, por pasar muchas horas con el ordenador o videojuegos, por horas tardías al irse a dormir y pocas horas de sueño entre semana se mostraron como *factores de riesgo* de la conducta antisocial adolescente. No obstante, de la totalidad de asociaciones encontradas las más fuertes fueron las relacionadas con la poca *tolerancia a la frustración*, la presencia de *problemas cognitivo-relacionales*, la baja *motivación hacia la escuela* y las altas *horas al acostarse* tanto entre semana como en los fines de semana. De este modo, los resultados encontrados parecían indicar de manera clara que aquellos chicos y chicas que mostraron mayores niveles de conducta antisocial durante la adolescencia también eran los que menos niveles de tolerancia a la frustración poseían, los que presentaban mayores niveles de problemas cognitivos-relacionales, los menos motivados hacia la escuela y los que se iban a la cama más tarde tanto entre semana como los fines de semana.

Atendiendo a las correlaciones encontradas respecto a cada una de las dimensiones constituyentes de la conducta antisocial cabe señalar que siendo cierto que en términos generales las variables vislumbradas como relevantes para el desarrollo de la “*conducta antisocial total*” seguían siendo importantes para sus diferentes dimensiones, también era cierto que los análisis realizados permitieron comprobar que las variables analizadas poseían diferente peso para cada una de ellas. Así por ejemplo, los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que bajos niveles en chicos y chicas adolescentes de satisfacción vital se asociaba a altos niveles de “*agresión*” o “*violación de normas*” pero no estaba asociado a sus niveles de “*robo y destrucción de la propiedad*” o que la hora de acostarse estaba más asociada a las conductas antisociales relacionadas con la “*violación de normas*” que con aquellas pertenecientes a la dimensión “*agresión*” o “*robo y destrucción de la propiedad*”.

Con objeto de analizar más a fondo los datos encontrados se procedió a realizar *regresiones lineales múltiples jerárquicas* sobre la “*conducta antisocial total*” y cada uno de sus componentes constituyentes de las variables que se habían mostrado relacionadas con ellas en los análisis anteriores. En un primer paso, y a modo de control, fueron introducidos en la regresión las variables de sexo y edad. En un segundo paso se añadieron las variables personales de índole más psicológica y, en un tercer paso, se introdujeron las cuestiones relativas a los estilos de vida de chicos y chicas adolescentes.

En la exploración de supuestos se comprobó que la totalidad de dimensiones contempladas se ajustaban a distribuciones normales con excepción de la variable “*robo-destrucción de la propiedad*” que, como ya se ha indicado en otras ocasiones, presentaba una cierta asimetría positiva. Dado que dicha distribución conllevaba al incumplimiento del supuesto de normalidad, se decidió utilizar la transformación logarítmica de dicha variable. Una exploración posterior de los supuestos de linealidad, normalidad, homocedasticidad, colinealidad e independencia arrojó resultados satisfactorios. Respecto a la presencia de valores atípicos se pudo comprobar que para todas las variables consideradas, con excepción de la dimensión “*robo-destrucción de la propiedad*”, el porcentaje hallado en ningún caso sobrepasaba el 0,1 % del total, por lo que su presencia no afectaba a los resultados de los análisis. Como en ocasiones anteriores, los casos atípicos detectados en la dimensión “*robo-destrucción de la propiedad*” fueron mantenidos en los análisis por su relevancia en el objeto de estudio analizado. A continuación se presentan los resultados de los análisis de regresión efectuados sobre los niveles de “*conducta antisocial total*”.

Resultados: factores implicados

Conducta antisocial en la adolescencia

Tabla 50

Regresión lineal múltiple jerárquica de las variables personales sobre la conducta antisocial adolescente

Predictores	Conducta Antisocial Total				
	β	rs^2	R^2 y sig. del cambio	gI	F
Paso 1			,08***	2/2220	98,06
Sexo	-,24***	,06			
Edad	,16***	,03			
Paso 2			,36***	17/2205	72,18
Sexo	-,17***	,02			
Edad	,12***	,01			
Autoestima	,03				
V. Reconocimiento social	,06**	,01			
V. Prosocialidad	-,04				
V. Justicia	-,03				
V. Hedonismo	,13***	,01			
V. Honestidad	,02				
V. Responsabilidad	-,07**	,01			
Satisfacción vital	-,02				
Tolerancia a la frustración	-,25***	,05			
Toma de decisiones	-,09***	,01			
Empatía Afectiva	-,01				
Empatía cognitiva	,05*	,01			
Motivación hacia la escuela	-,08***	,01			
Problemas internos	-,24***	,02			
Problemas cognitivo-relacionales	,35***	,05			
Paso 3			,41***	23/2199	66,23
Sexo	-,16***	,02			
Edad	,01				
Autoestima	,04*	,01			
V. Reconocimiento social	,05**	,01			
V. Prosocialidad	-,04				
V. Justicia	-,02				
V. Hedonismo	,10***	,01			
V. Honestidad	,01				
V. Responsabilidad	-,05*	,01			
Satisfacción vital	-,02				
Tolerancia a la frustración	-,22***	,04			
Toma de decisiones	-,07***	,01			
Empatía Afectiva	-,01				
Empatía cognitiva	,04*	,01			
Motivación hacia la escuela	-,06**	,01			
Problemas internos	-,19***	,02			
Problemas cognitivo-relacionales	,32***	,04			
Frecuencia deporte	,04*	,01			
Horas ordenador o videojuegos	-,01				
Horas sueño entresemana	-,02				
Horas sueño en fin de semana	-,01				
Horas acostarse entresemana	,04*	,01			
Horas acostarse fin de semana	,23***	,04			

rs^2 =correlación semiparcial al cuadrado
 *** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$

Como puede observarse en la Tabla 50, después de controlar el sexo y la edad, el modelo de regresión del conjunto de variables personales sobre la “conducta antisocial total” resultó significativo estadísticamente, $F(23,2199)=66,23$; $p < ,001$, llegando a explicar el 41% de la varianza observada en dicha variable. Los valores R^2 pusieron de manifiesto que el conjunto de variables personales consideradas, de índole psicológica y de estilos de vida, añadían a la regresión un 33% de varianza explicada.

En los resultados obtenidos en la regresión final puede apreciarse que de las dos variables incluidas como control, sólo el sexo continuó contribuyendo significativamente a la predicción de la “conducta antisocial total” y que las variables personales cuyos coeficientes betas resultaron ser significativos fueron: la autoestima, los valores de reconocimiento social, de hedonismo y de responsabilidad, la capacidad de tolerancia a la frustración, la capacidad de toma de decisiones, la empatía cognitiva, la motivación hacia la escuela, la presencia de problemas internos y cognitivo-relacionales, la frecuencia de realización de deporte y la hora de acostarse. El examen de las correlaciones semiparciales al cuadrado indicó que de todas las variables anteriores eran la tolerancia a la frustración, la presencia de problemas cognitivo-relacionales y la hora de acostarse los fines de semanas las que presentaban una contribución más importante de cara a la predicción de la conducta antisocial adolescente.

El cambio de dirección en la relación de la conducta antisocial total y problemas internos (positiva en el análisis correlacional y negativa en la regresión), nos llevó a analizar los efectos indirectos que podían estar produciéndose entre ambas variables, al considerar que éstos nos ayudarían a comprender su relación. Atendiendo al comportamiento de las variables consideradas en los análisis correlacionales y en la regresión múltiple, al mismo tiempo que al sentido teórico de las relaciones establecidas, decidimos explorar si existía efecto de mediación entre “problemas internos” y “conducta antisocial total” a través de la dimensión “problemas cognitivo-relacionales”. De esta manera, partimos de la siguiente hipótesis: los problemas internos presentarían un efecto directo significativo negativo sobre la conducta antisocial, a la vez que un efecto indirecto significativo positivo de mayor magnitud a través de la variable “problemas cognitivo-relacionales”. Siendo cierta esta hipótesis quedaría explicada la relación entre ambas variables y los datos encontrados en las pruebas realizadas.

Para comprobar el efecto de mediación planteado seguimos los planteamientos de Baron y Kenny (1986). De acuerdo con estos autores este efecto ocurre si cumplen las cuatro condiciones siguientes: (1) existe una asociación significativa entre la VI y la VD, (2) existe una asociación significativa entre la VI y la variable mediadora, (3) la asociación

Resultados: factores implicados

Conducta antisocial en la adolescencia

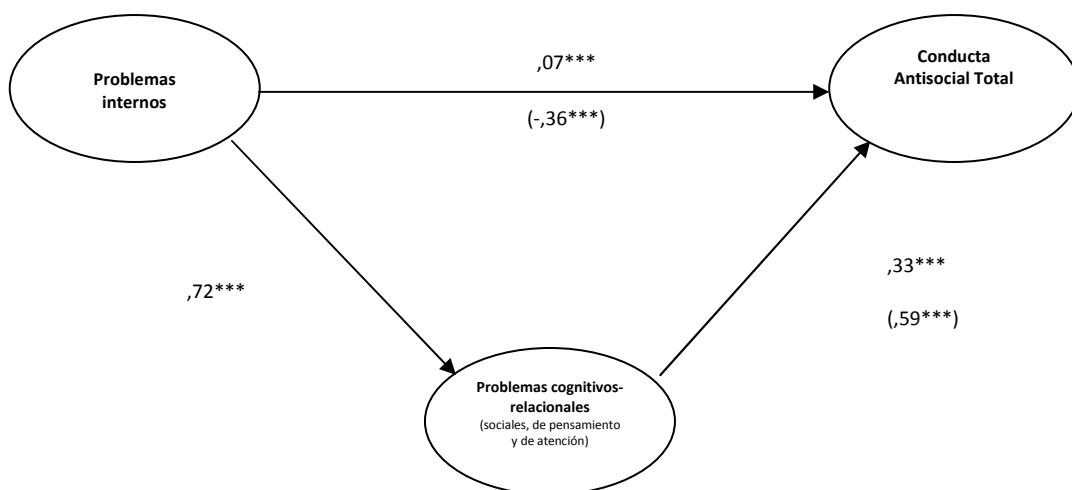
entre la variable mediadora y la VD sigue siendo significativa tras controlar los efectos de la VI y (4) la asociación entre la predictora y la VD decrece significativamente después de que la variable mediadora haya sido introducida en el modelo.

Siguiendo estos requisitos y utilizando el programa estadístico desarrollado por Paul Jose (2003) para la comprobación de efectos de mediación, verificamos la hipótesis establecida. Los análisis realizados pusieron de manifiesto que la relación entre conducta antisocial y problemas internos estaba mediada por la variable “problemas cognitivo-relacionales”, siendo esta mediación parcial al mantenerse un efecto directo significativo y negativo entre problemas internos y conducta antisocial –ver Figura 22–.

Figura 22

Efecto de mediación entre conducta antisocial y problemas internos.

Tipo de mediación	Jose	Parcial
	Baron y Kenny	Significativa
Sobel test		Z= 20,02; p<,001
Coeficientes estandarizados de la regresión de conducta antisocial sobre problemas internos.		
Total:		,07
Direct:		-,36
Indirect:		,43



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

Centrándonos ahora en los resultados obtenidos al analizar la conducta antisocial a partir de sus dimensiones constituyentes, puede decirse que después de controlar el sexo y la edad, todos los modelos de regresión de las variables personales sobre cada una de las dimensiones de la conducta antisocial fueron también estadísticamente significativos; $F(23,2206)=49,85$, $p<,001$; $F(21,2212)=45,28$, $p<,001$; $F(21,2229)=62,41$; $p<,001$; oscilando los niveles de varianza explicada desde el 30% de la dimensión “robo y destrucción de la propiedad” hasta el 37% de la dimensión “violación de normas”.

Como puede observarse en la Tabla 51, el sexo influyó de manera significativa en las tres dimensiones de la conducta antisocial, mientras que la edad, por el contrario, sólo influyó significativamente en la dimensión “violación de normas”. Las variables introducidas en el primer paso contribuyeron a explicar el 7% de la varianza observada en las dimensiones de “agresión” y “robo y destrucción de la propiedad” y el 13% de la dimensión “violación de normas”. Una vez controlado el sexo y la edad, las variables personales más de índole psicológica añadieron poder explicativo a la regresión alcanzándose un 32% de la varianza explicada para la dimensión “agresión”, un 27% para la dimensión “robo y destrucción de la propiedad” y un 25% para la dimensión “violación de normas”. Nuevamente la inclusión de las variables personales relacionadas con los estilos de vida de chicos y chicas adolescentes añadieron poder explicativo a la regresión alcanzando los niveles finales de varianza explicadas (34%, “agresión”; 30% “robo-destrucción de la propiedad”; 37%, “violación de normas”).

Resultados: factores implicados

Conducta antisocial en la adolescencia

Tabla 51

Regresiones lineales múltiples jerárquicas de las variables personales sobre las tres dimensiones de la conducta antisocial adolescente

Predictores	Agresión				Robo-Destr.				Violación de normas						
	β	rs^2	R^2 y sig. cambio	gl	F	β	rs^2	R^2 y sig. cambio	gl	F	β	rs^2	R^2 y sig. cambio	gl	F
Paso 1			,07***	2/2227	82,54			,07***	2/2231	83,25			,13***	2/2248	163,3
Sexo	-,25***	,06				-,24***	,06				,03				
Edad	,07**	,01				,11***	,01				,35***	,12			
Paso 2			,32***	16/2213	65,93			,27***	16/2217	51,10			,25***	14/2236	53,86
Sexo	-,19***	,03				-,19***	,03				,04				
Edad	,03					,07***	,01				,33***	,10			
Autoestima	-					,02					-,01				
V. Reco.social	,06**	,01				,06**	,01				,03				
V. Prosoc.	-,06*	,01				-,04					-,01				
V. Justicia	,01					-,01					,07**	,01			
V. Hedonismo	,10***	,01				,11***	,01				,16***	,02			
V. Honestidad	,04					-,02					-				
V. Responsab.	-,05					-,07**	,01				-,01				
Satisf. vital	-,03					-					-,02				
T. frustración	-,30***	,07				-,16***	,02				-,11***	,01			
T. decisiones	-,04					-,12***	,01				-,05				
Empat. Afect	-,04					,01					-				
Empat. cognit	,05*	,01				,03					-				
Mot. escuela	-,08***	,01				-,06**	,01				,07**	,01			
Prob.internos	-,21***	,01				-,18***	,02				,19***	,02			
Prob. Cg-relac.	,28***	,02				,33***	,04				,24***	,02			
Paso 3			,34***	23/2206	49,85			,30***	21/2212	45,28			,37***	21/2229	62,41
Sexo	-,17***	,02				-,17***	,02				,08***	,01			
Edad	-,03					-,01					,17***	,02			
Autoestima	-					,03					,01				
V. Reco.social	,05**	,01				,06**	,01				,02				
V. Prosoc.	-,06*	,01				-,04					-,01				
V. Justicia	,02					,00					-,06*	,01			
V. Hedonismo	,09***	,01				,09***	,01				,11***	,01			
V. Honestidad	,03					-,03					-				
V. Responsab.	-,04					-,06*	,01				-,01				
Satisf. vital	-,03					-					-,02				
T. frustración	-,29***	,06				-,14***	,02				-,07*	,01			
T. decisiones	-,03					-,11***	,01				-,03				
Empat. Afect	-,04					,01					-				
Empat. Cognit	,04*	,01				,02					-				
Mot. escuela	-,07**	,01				-,04*	,01				-,03				
Prob.internos	-,18***	,02				-,15***	,01				,13***	,01			
Prob. Cg-relac.	,26***	,03				,30***	,04				,19***	,02			
Frec.deporte	,05**	0,1				,04*	,01				-,02				
H. televisión	,01					-					-				
H. ord-videoj	,01					-,01					,00				
H. sueño entres.	-,00					-,02					-,02				
H. sueño fin de s.	-,01					-					-,03				
H. acost entres.	,03					,03					,04				
H. acost fin s.	,13***	,01				,18***	,02				,37***	,09			

*** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$
 rs^2 =correlación semiparcial al cuadrado

Como es recogido en la Tabla 51, la hora de acostarse los fines de semana, la presencia de problemas internos y cognitivo-relacionales, la capacidad de tolerancia a la frustración y la importancia al valor de hedonismo resultaron ser variables significativas para todas las dimensiones de la conducta antisocial. En cambio, la frecuencia en la realización de actividades deportivas, la motivación hacia la escuela y la importancia al valor de reconocimiento social sólo fueron significativas para las dos primeras dimensiones “*agresión*” y “*robo y destrucción de la propiedad*”. Por su parte, la empatía cognitiva y la importancia al valor prosocialidad sólo se mostraron significativas para la dimensión “*agresión*”, la responsabilidad y la capacidad de toma de decisiones para la dimensión “*robo y destrucción de la propiedad*” y la importancia del valor de justicia social para la “*violación de normas*”. Ni la autoestima, ni la honestidad, ni la satisfacción vital, ni la empatía afectiva ni la mayor parte de las cuestiones relacionadas con el estilo de vida resultaron significativas para ninguna de las dimensiones de la conducta antisocial. Por último, cabe resaltar que nuevamente encontramos mediación entre problemas internos y las tres dimensiones de conducta antisocial mediante la variable problemas cognitivo-relacionales (Test Sobel: *agresión*; $Z=14,96$; $p<,001$; *robo-destrucción de la propiedad* $Z=16,86$; $p<,001$ y *violación de normas*; $Z=12,14$; $p<,001$).

Tomando en conjunto los datos encontrados puede decirse que si bien es cierto que respecto a las variables personales las diferentes dimensiones de la conducta antisocial poseían elementos comunes de influencia, también es cierto que cada una presentó un patrón específico de asociación.

4.4.2 Conducta antisocial y factores familiares

Tras analizar las relaciones mantenidas entre los factores personales y la conducta antisocial adolescente se procedió a explorar la relación de los factores familiares y este tipo de conducta. Para ello, tal y como se hizo anteriormente, realizamos *análisis correlacionales y regresiones lineales múltiples jerárquicas*. No obstante, en esta ocasión las variables consideradas para los análisis fueron variables familiares sociodemográficas (nivel socio-económico familiar, nivel educativo paterno, número de hermanos), variables relacionadas con el estilo educativo de los progenitores (afecto, promoción de autonomía, revelación, humor, control psicológico, control conductual, promoción parental de valores sociales) y variables relacionadas con el conflicto interparental (frecuencia e intensidad de conflicto, mala resolución de éstos y triangulación en conflictos).

En Tabla 52, se presentan los resultados de los *análisis correlacionales* realizados. Cabe destacar que todos los supuestos estadísticos fueron comprobados tal y como queda

Resultados: factores implicados

Conducta antisocial en la adolescencia

recogido en el apartado de metodología de este trabajo y que para los análisis correlacionales se utilizó el *coeficiente de correlación producto-momento de Pearson* pues el gran tamaño de la muestra posibilitaba el cumplimiento de supuestos y la naturaleza de las variables incluidas indicaba su uso. Igualmente, se utilizó la variable transformada mediante logaritmo neperiano de la dimensión “*robo y destrucción de la propiedad*”.

Tabla 52

Correlaciones entre variables familiares y conducta antisocial adolescente

	Total CA	Agresión	Robo-Destr.	Violación Normas
Nivel Socioeconómico Familiar	,08**	,07**	,07**	,07**
Nivel Educativo Parental	,02	,00	,03	,03
Nº de hermanos	,07**	,07**	,07**	,06**
Afecto y Comunicación	-,20**	-,16**	-,18**	-,17**
Promoción de Autonomía	-,18**	-,16**	-,17**	-,13**
Control Conductual	-,17**	-,13**	-,14**	-,17*
Control Psicológico	,17**	,16**	,14*	,10**
Revelación	-,30**	-,25**	-,26**	-,24**
Humor	-,19**	-,14**	-,18**	-,18**
Conflicto Interparental: Frec. e intensidad	,19**	,17**	,16**	,16**
Conflicto Interparental: Mala Resolución	,14**	,10**	,15**	,09**
Conflicto Interparental: Triangulación	,11**	,08**	,11**	,08**
Promoción parental de valores sociales	-,16**	-,13**	-,18**	-,08**

** p < ,01, * p < ,05

Como puede observarse en la Tabla 52, todas las variables familiares analizadas, con excepción del nivel educativo parental, estaban correlacionadas significativamente con el nivel de “*conducta antisocial total*” así como con sus diferentes dimensiones constituyentes. Como cabía esperar la totalidad de dimensiones del estilo parental, con excepción del control psicológico, correlacionaron negativamente con la “*conducta antisocial total*” y sus distintas dimensiones. Igualmente, ante las variables de conflicto se encontraron las relaciones esperadas, pues los datos mostraron que a mayores niveles de frecuencia e intensidad de conflicto parental, mala resolución de éste y presencia de triangulación en el mismo mayores eran los niveles de “*conducta antisocial total*” mostrada por los adolescentes. De este modo, los datos apuntaban a que las variables indicadas actuaban como factores de riesgo de esta conducta. Por último, cabe destacar que respecto a las variables sociodemográficas familiares se encontró que los niveles de conducta antisocial por parte de adolescentes no se veían influidos por el nivel educativo de sus padres pero sí por el nivel socio-económico familiar y el número de hermanos que

tenían. Es destacable que a mayor nivel socio-económico familiar mayores eran los niveles de conducta antisocial manifestados.

Una vez conocidas las diferentes relaciones mantenidas entre las variables familiares y la conducta antisocial adolescente, se procedió a realizar diferentes *regresiones lineales múltiples jerárquicas* para explorar la influencia conjunta de estas variables en los niveles de conducta antisocial. Para ello, únicamente se tomaron en consideración las variables familiares que en los análisis anteriores se habían mostrado relacionadas significativamente con esta conducta. Al igual que en el caso de las variables personales, en un primer paso, y a modo de control, en las regresiones fueron introducidas las variables de sexo y edad. En el segundo paso, en esta ocasión, se incluyeron el conjunto de variables familiares analizadas. En la Tabla 53 son presentados los resultados obtenidos en relación a la “conducta antisocial total”.

Tabla 53

Regresión lineal múltiple jerárquica de las variables familiares sobre la conducta antisocial total adolescente

Predictores	Conducta Antisocial Total				
	β	rs^2	R^2 y sig. del cambio	<i>gl</i>	<i>F</i>
Paso 1			,07***	2/1176	43,94
Sexo	-,22***	,05			
Edad	,15***	,02			
Paso 2			,21***	12/1164	21,61
Sexo	-,19***	,03			
Edad	,11**	,01			
Nº de hermanos	,10***	,01			
Nivel socioeconom.familiar	,12***	,01			
Afecto y comunicación	-,01				
Promoción de autonomía	-,02				
Control conductual	-,12***	,01			
Control psicológico	,16***	,02			
Revelación	-,17***	,02			
Humor	,07				
Conflict: frecuencia e intensidad	,15***	,01			
Conflict: mala resolución	,00				
Conflict: triangulación	,01				
Prom. parental de valores	-,07**	,00			

rs^2 =correlación semiparcial al cuadrado
 *** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$

Resultados: factores implicados

Conducta antisocial en la adolescencia

Como puede observarse en la Tabla 53, el modelo de regresión de las variables familiares sobre la “conducta antisocial total” resultó nuevamente significativo a nivel estadístico $F(12,1164) = 21,61, p < ,001$, consiguiendo explicar el 21% de la varianza observada en dicha variable. Los resultados del análisis realizado mostraron que, al igual que en ocasiones anteriores, tanto el sexo como la edad influían de manera significativa en el nivel de “conducta antisocial total” y que tomadas en conjunto las variables familiares eran el número de hermanos, el nivel socioeconómico familiar, el control conductual, el control psicológico, la revelación, la promoción parental de valores sociales así como la frecuencia e intensidad de conflicto entre los progenitores las variables que contribuían significativamente a explicar los niveles totales de conducta antisocial en chicos y chicas adolescentes.

Atendiendo a los resultados obtenidos al analizar la conducta antisocial a partir de sus dimensiones constituyentes, puede decirse que después de controlar el sexo y la edad todos los modelos de regresión de las variables familiares sobre cada una de las dimensiones de la conducta antisocial fueron estadísticamente significativos; $F(14,1164) = 16,69, p < ,001$; $F(14,1164) = 15,58, p < ,001$; $F(14,1164) = 20,63, p < ,001$; oscilando los niveles de varianza explicada desde el 16% de la dimensión “robo y destrucción de la propiedad” hasta el 20% de la dimensión “violación de normas”—ver Tabla 54—.

Tabla 54

Regresión lineal múltiple jerárquica de las variables familiares sobre las dimensiones de conducta antisocial

Predictores	Agresión				Robo-Destr.				Violación de normas						
	β	rs^2	R^2 y sig. cambio	gl	F	β	rs^2	R^2 y sig. cambio	gl	F	β	rs^2	R^2 y sig. cambio	gl	F
Paso 1			,06***	2/1176	35,47			,07***	2/1176	44,57			,12***	2/1176	77,45
Sexo	-,23***	,06				-,25***	,06				,07*	,01			
Edad	,06*	,01				,09**	,01				,33***	,11			
Paso 2			,17***	14/1164	16,69			,16***	14/1164	15,58			,20***	14/1164	20,63
Sexo	-,21***	,04				-,22***	,04				,10***	,01			
Edad	,03					,05					,31***	,09			
Nº hermanos	,10**	,01				,06*	,01				,06*	,01			
N. socioeconom.	,09**	,01				,08**	,01				,13***	,02			
Afecto	-,01					-,00					,02				
P. autonomía	-,05					,02					,02				
C. Conductual	-,10**	,01				-,10**	,01				-,11**	,01			
C. Psicológico	,13***	,01				,13***	,01				,11***	,01			
Revelación	-,13***	,01				-,16***	,02				-,14***	,01			
Humor	-,10**	,01				,04					-,00				
Conflicto parent: frec- Intensidad	,17***	,01				,07*	,01				,09**	,01			
Conflicto parent: resolución	-,02					,04					-,01				
Conflicto parent: triangulación	-,00					,02					,00				
P. parent. de valores sociales	-,05					-,06*	,01				-,05				

rs^2 =correlación semiparcial al cuadrado

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

Como queda recogido en la Tabla 54, los resultados pusieron de manifiesto que el número de hermanos, el nivel socioeconómico, el control conductual, el control psicológico, la revelación y la intensidad y frecuencia de conflicto parental contribuían de manera significativa a explicar la variabilidad observada en las tres dimensiones de la conducta antisocial adolescente. Por el contrario, el humor parental sólo contribuía significativamente en la explicación de la dimensión “agresión” y la promoción parental de valores en la dimensión “robo y destrucción de la propiedad”. Ni el afecto, ni la promoción de autonomía, ni la mala resolución de conflictos, ni la triangulación en éstos se mostraron significativas para la explicación de ninguna de las tres dimensiones. De este modo, considerando el conjunto de datos encontrados, concluimos que en términos generales el panorama observado ante las variables familiares es equivalente al mostrado ante las variables personales: existen patrones comunes de influencia de las variables familiares pero también elementos específicos para cada una de las dimensiones analizadas.

Resultados: factores implicados

Conducta antisocial en la adolescencia

4.4.3 Conducta antisocial y factores del grupo de iguales

Centrándonos ahora en los factores del grupo de iguales, exploramos la relación que con la conducta antisocial adolescente presentaban las siguientes variables: el tiempo pasado con los amigos fuera del colegio, los niveles de confianza manifestados por chicos y chicas adolescentes hacia sus amigos, los niveles de buena comunicación con los amigos percibidos por éstos, el sentimiento de alienamiento o resentimiento que los chicos y chicas adolescentes manifestaban hacia sus amigos y el apego global con amigos obtenido a través de las tres últimas variables comentadas.

A continuación, en la Tabla 55 se presentan las correlaciones obtenidas entre las variables evaluadas del grupo de iguales y los niveles de conducta antisocial en sus diferentes modalidades (“total”, “agresión”, “robo y destrucción de la propiedad” y “violación de normas”). Cabe señalar que, igual que en los casos anteriores, dichas correlaciones fueron obtenidas mediante el *coeficiente de correlación producto-momento de Pearson* y que con objeto de alcanzar el cumplimiento de normalidad de la dimensión “robo y destrucción de la propiedad” fue utilizada su puntuación transformada mediante la función logaritmo neperiano.

Tabla 55

Correlaciones entre las variables del grupo de iguales y la conducta antisocial adolescente

	Total CA	Agresión	Robo-Destr.	Violación Normas
Tiempo con los amigos fuera del colegio	,18**	,15**	,13**	,18**
Confianza con los amigos	-,05*	-,07**	-,07**	,08**
Comunicación con los amigos	-,04	-,05	-,09**	,12**
Alienación con los amigos	,07**	,09**	,10**	-,06**
Apego total a amigos	-,06**	-,08**	-,10**	-,10**

** p < ,01, * p < ,05

Como puede apreciarse en la tabla anterior, todas las variables del grupo de iguales se mostraron relacionadas significativamente con al menos una de las dimensiones de la conducta antisocial adolescente, mostrándose asociadas en diferente grado a una u otra. El tiempo pasado con los amigos y la buena comunicación con éstos se mostraron como variables más relacionadas con la dimensión “violación de normas”, mientras que el sentimiento de alienación o resentimiento hacia los amigos con las dimensiones “robo y destrucción de la propiedad” y “agresión”. En términos generales puede decirse que los tamaños de los efectos de las relaciones encontradas entre las variables del grupo de iguales y la conducta antisocial adolescentes fueron medio-bajo, aunque cabe destacar la

mayor fuerza de la relación mantenida con este tipo de conducta de la variable tiempo pasado con los amigos fuera del colegio.

Con objeto de analizar más a fondo la aportación conjunta de las variables del grupo de iguales a la manifestación de conducta antisocial por parte de chicos y chicas adolescentes se llevaron a cabo *regresiones lineales múltiples jerárquicas* considerando las variables con las que cada una de las dimensiones de la conducta antisocial se habían mostrado relacionadas. Como en ocasiones previas, en el primer paso, y a modo de control, fueron introducidas en la regresión las variables sexo y edad. En un segundo paso se añadieron el conjunto de variables del grupo de iguales consideradas con excepción de apego total a los amigos por constituir una variable obtenida a partir de la suma de tres de las anteriores. Todos los supuestos estadísticos fueron comprobados y evaluados satisfactoriamente.

Tabla 56

Regresión lineal múltiple jerárquica de las variables de iguales sobre la conducta antisocial adolescente

Predictores	Conducta Antisocial Total				
	β	rs^2	R^2 y sig. del cambio	<i>gl</i>	<i>F</i>
Paso 1			,08***	2/2365	101,25
Sexo	-,23***	,05			
Edad	,16***	,03			
Paso 2			,11***	5/2362	56,03
Sexo	-,21***	,04			
Edad	,16***	,03			
Tiempo con amigos fuera del colegio	,16***	,02			
Confianza con los amigos	-,00				
Alienación con los amigos	,07**	,01			

rs^2 = correlación semiparcial al cuadrado
 *** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$

Como puede observarse en la Tabla 56, el modelo de regresión de las variables del grupo de iguales sobre la “conducta antisocial total” resultó estadísticamente significativo $F(5,2362)=56,03$, $p < ,001$, y explicó el 11% de la varianza observada en dicha variable. Los resultados del análisis de regresión realizado pusieron de manifiesto que una vez consideradas en conjunto las variables del grupo de iguales relacionadas con los niveles de conducta antisocial total de chicos y chicas adolescentes era el tiempo pasado con los amigos fuera del colegio y los sentimientos de alienación o resentimiento hacia éstos las dos variables que contribuían significativamente su explicación. Como ponen de

Resultados: factores implicados

Conducta antisocial en la adolescencia

manifiesto los datos encontrados, mayor tiempo pasado con los amigos y más sentimiento de alienación y resentimiento mostrado hacia éstos predecían mayores niveles de conducta antisocial mostrados por chicos y chicas adolescentes.

Centrándonos en los modelos de regresión realizados para cada una de las dimensiones constituyentes de la conducta antisocial adolescente cabe indicar que nuevamente todos los modelos obtenidos fueron significativos —ver Tabla 57—.

Tabla 57

Regresión lineal múltiple jerárquica de las variables de iguales sobre la conducta antisocial adolescente

Predictores	Agresión					Robo-Destr.					Violación de normas				
	β	rs_2	R^2 y sig. cambio	<i>gl</i>	<i>F</i>	β	rs_2	R^2 y sig. cambio	<i>gl</i>	<i>F</i>	β	rs_2	R^2 y sig. cambio	<i>gl</i>	<i>F</i>
Paso 1			,07***	2/ 2365	86,10			,07***	2/ 2365	83,53			,13***	2/ 2365	170,9
Sexo	-,25***	,06				-,23***	,05				,04*	,01			
Edad	,07**	,01				,11***	,01				,35***	,12			
Paso 2			,09***	5/ 2362	45,89			,09***	6/ 2361	36,48			,16***	6/ 2361	75,51
Sexo	-,23***	,05				-,21***	,04				,03				
Edad	,07**	,01				,11***	,01				,34***	,12			
T. amigos fuera del colegio	,13***	,02				,12***	,01				,16***	,03			
Confianza con amigos	-,01					-,03					-,04				
Comunicación con amigos	-					,01					,11**	,01			
Alienación con amigos	,07**	,01				,08**	,01				,01				

rs_2 =correlación semiparcial al cuadrado

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

Como se muestra en la tabla anterior, los modelos de regresión realizados pusieron de manifiesto que el conjunto de variables del grupo de iguales contribuía a explicar significativamente las tres dimensiones de la conducta antisocial adolescente aunque su poder explicativo era superior para las conductas englobadas dentro de la dimensión “violación de normas” donde se alcanzó el 16% de varianza explicada. En relación a las variables concretas que mostraron contribuir de manera significativa a la explicación de cada una de las dimensiones de la conducta antisocial adolescente, cabe indicar que el tiempo pasado con los amigos se configuró como una variable con poder predictivo para las tres dimensiones, aunque en mayor medida para la dimensión “violación de normas”. La variable comunicación con los amigos sólo se mostró significativa para la explicación de la dimensión anterior pero no para las otras dos y, por último, la variable alienación con los amigos resultó ser sólo significativa para la explicación de las dimensiones “agresión” y

“robo y destrucción de la propiedad” pero no para la “violación de normas”. Como en ocasiones anteriores, los resultados obtenidos pusieron de manifiesto patrones de influencia específicos para cada una de las dimensiones de la conducta antisocial adolescente.

4.4.4 Conducta antisocial y factores escolares

En relación a los factores escolares, en este estudio se exploró la relación entre la manifestación de conducta antisocial adolescente y un conjunto de aspectos referentes al centro educativo al que acudían los chicos y chicas evaluados.

Como se explicó en el apartado de metodología, las variables escolares se obtuvieron a través de una escala en la que el alumnado debía indicar su percepción acerca de los siguientes aspectos de su centro: clima, vínculos, empoderamiento y claridad de normas y valores.

Partiendo de las variables mencionadas estuvimos interesados en comprobar si existía relación entre este tipo de factores y la manifestación de conducta antisocial por parte de chicos y chicas adolescentes. Como en ocasiones anteriores, para comprobar la existencia de dichas relaciones, se llevaron a cabo diferentes *análisis correlacionales y regresiones lineales múltiples jerárquicas* que permitieron poner de manifiesto cuáles eran las variables escolares relacionadas con este tipo de comportamiento y cuál era su poder predictivo. Cabe indicar que en todo caso fueron comprobados los supuestos estadísticos necesarios y que los análisis correlacionales fueron realizados mediante el *coeficiente de correlación producto-momento de Pearson*.

A continuación, en la Tabla 58 se presentan las correlaciones obtenidas entre las variables escolares y los niveles de conducta antisocial en sus diferentes modalidades (“total”, “agresión”, “robo y destrucción de la propiedad” y “violación de normas”).

Tabla 58

Correlaciones entre las variables escolares y la conducta antisocial adolescente

	Total CA	Agresión	Robo-Destr.	Violación Normas
Clima social	-,07**	-,11**	-,03	,02
Vínculos con el centro	-,22**	-,22**	-,17**	-,14**
Empoderamiento	-,15**	-,15**	-,12**	-,11**
Claridad de normas y valores	-,17**	-,15	-,16	-,07**

** p < ,01; * p < ,05

Resultados: factores implicados

Conducta antisocial en la adolescencia

Como puede observarse en la tabla anterior, todas las variables escolares se mostraron relacionadas significativamente con la “conducta antisocial total”, aunque se pudo comprobar que mantenían distintas relaciones con cada una de las dimensiones constituyentes de la misma. Como pusieron de manifiesto los resultados obtenidos fue el sentimiento de vinculación con el centro manifestado por los alumnos la variable que más se relacionaba con este tipo de comportamiento. El clima del centro escolar sólo se relacionó significativamente con la dimensión “agresión”, mientras que la claridad de normas y valores en los centros educativos sólo lo hizo con la dimensión “violación de normas”.

Con objeto de analizar el papel desarrollado conjuntamente por las variables escolares en la manifestación de conducta antisocial se procedió a realizar diferentes *regresiones lineales múltiples jerárquicas* sobre la conducta antisocial adolescente de las variables mostradas como significativas en los análisis correlacionales previos. En los análisis de regresión se incluyeron en un primer paso las variables sexo y edad y, en un segundo paso, todas las variables escolares analizadas.

En la Tabla 59 se presentan los resultados obtenidos en la regresión realizada de las variables escolares sobre la “conducta antisocial total” de chicos y chicas adolescentes. Como puede observarse en dicha tabla dicho modelo de regresión resultó significativo estadísticamente, $F(6,2386)=52,16$, $p < ,001$, explicando el 12% de la varianza observada en esta variable. Los resultados pusieron de manifiesto que una vez controlado el sexo y la edad, las variables escolares suponían un aumento del 4% en la explicación de este tipo de conducta. Es destacable que sólo la variable vinculación con el centro educativo se mostró significativa para la explicación de la “conducta antisocial total”.

Tabla 59

Regresión lineal múltiple jerárquica de las variables escolares sobre la conducta antisocial adolescente

Predictores	Conducta Antisocial Total				
	β	rs^2	R^2 y sig. del cambio	<i>gl</i>	<i>F</i>
Paso 1			,08***	2/2390	103,35
Sexo	-,23***	,05			
Edad	,16***	,03			
Paso 2			,12***	6/2386	52,16
Sexo	-,22***	,05			
Edad	,15***	,02			
Clima social	-,04				
Vínculos con el centro	-,15***	,01			
Empoderamiento	-,02				
Claridad de normas y valores	-,02				

rs^2 =correlación semiparcial al cuadrado

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

En relación a los resultados obtenidos al analizar la conducta antisocial a partir de sus dimensiones constituyentes, puede decirse que después de controlar el sexo y la edad todos los modelos de regresión de las variables escolares sobre cada una de las dimensiones de la conducta antisocial fueron también estadísticamente significativos; $F(5,2387)=60,83, p<,001$; $F(4,2388)=58,07, p<,001$; $F(5,2387)=76,73, p<,001$; oscilando los niveles de varianza explicada desde el 9% de la dimensión “robo y destrucción de la propiedad” hasta el 14% de la dimensión “violación de normas”— ver Tabla 60—.

Tabla 60

Regresión lineal múltiple jerárquica de las variables escolares sobre las dimensiones conducta antisocial

Predictores	Agresión					Robo-Destr.					Violación de normas				
	β	rs^2	R^2 y sig. cambio	gl	F	β	rs^2	R^2 y sig. cambio	gl	F	β	rs^2	R^2 y sig. cambio	gl	F
Paso 1			0,7***	2/ 2390	89,29			,07***	2/ 2390	85,54			,12***	2/ 2390	170,8
Sexo	-,25***	,06				-,23***	,05				-,04*	,01			
Edad	,07***	,01				,11***	,01				,35***	,12			
Paso 2			,11***	5/ 2387	60,83			,09***	4/ 2388	58,07			,14***	5/ 2387	76,73
Sexo	-,24***	,06				-,22***	,05				,05*	,01			
Edad	,06**	,01				,09***	,01				,34***	,11			
Clima social	-,08***	,01				-					-				
Vínculos con el centro	-,16***	,02				-,13***	,01				-,11***	,01			
Empoderam.	-,02					-,03					-,03				
Claridad de normas y valores	-					-					,02				

rs^2 =correlación semiparcial al cuadrado

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

Como se muestra en la tabla anterior, los resultados de los modelos de regresión realizados pusieron de manifiesto que el conjunto de variables escolares analizadas contribuía a explicar significativamente las tres dimensiones de la conducta antisocial adolescente aunque su poder explicativo era superior para las conductas antisociales englobadas bajo la etiqueta “agresión” donde la consideración de este tipo de variables produjo un incremento en el poder predictivo del modelo del 4%. En relación a las variables concretas que mostraron contribuir de manera significativa a la explicación de cada una de las dimensiones cabe indicar que fueron las variables vínculos y clima social para la dimensión “agresión” y solamente vínculos para las otras dos dimensiones. Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que menores niveles de vinculación con el centro eran predictores de mayores niveles de conducta antisocial para sus tres dimensiones constituyentes.

Resultados: factores implicados

Conducta antisocial en la adolescencia

4.4.5 Conducta antisocial y factores comunitarios

Finalmente, respecto a los factores comunitarios se analizó la relación que la conducta antisocial adolescente mantenía con el nivel de seguridad del barrio donde se residía, el control y apoyo social proporcionado por los vecinos, el apego manifestado por chicas y chicos hacia su barrio, las actividades para jóvenes existentes en él y la calidad de las infraestructuras y los servicios disponibles en el barrio.

Considerando el conjunto de variables comunitarias mencionadas, y con objeto de conocer su relación con la manifestación de comportamientos antisociales por parte de chicos y chicas adolescentes, se llevaron a cabo diferentes *análisis correlacionales* y *regresiones lineales múltiples jerárquicas*. Como en el resto de análisis realizados en este cuarto bloque de resultados fueron comprobados los supuestos estadísticos necesarios para dichos análisis y los análisis correlacionales fueron realizados mediante el *coeficiente de correlación producto-momento de Pearson*.

A continuación, en la Tabla 61 se presentan las correlaciones obtenidas entre las variables comunitarias y los niveles de conducta antisocial en sus diferentes modalidades (“total”, “agresión”, “robo y destrucción de la propiedad” y “violación de normas”).

Tabla 61

Correlaciones entre las variables comunitarias y la conducta antisocial total adolescente

	Total CA	Agresión	Robo-Destr.	Violación Normas
Apoyo social en la comunidad	-,22**	-,20**	-,17**	-,16**
Seguridad comunidad	-,26**	-,20**	-,17**	-,16**
Apego a la comunidad	-,05*	-,03	-,04	-,08**
Control social de la comunidad	-,09**	-,06**	-,10**	-,02
Actividades para jóvenes en la comunidad	-,02	,00	,03	-,08**
Servicios e infraestructuras	-,08**	-,09**	-,05*	-,03

** p < ,01; * p < ,05

Tal y como se muestra en la Tabla 61, los resultados de los análisis realizados pusieron de manifiesto que todas las variables comunitarias analizadas mantenían correlaciones significativas con al menos una de las dimensiones de la conducta antisocial adolescente, aunque de todas ellas el apoyo social proporcionado por los vecinos y la seguridad del barrio de residencia fueron las variables que mostraron asociaciones más fuertes con este tipo de comportamientos. Es destacable el hecho de que los resultados

obtenidos pusieron de manifiesto que todas las variables analizadas contribuían, de una manera u otra, a disminuir los niveles de conducta antisocial adolescente.

Finalmente, para analizar más a fondo las relaciones entre las variables comunitarias y la conducta antisocial adolescente se realizaron regresiones múltiples jerárquicas sobre la “conducta antisocial total” y sobre cada una de sus dimensiones constituyentes. En un primer paso, fueron introducidos el sexo y la edad del adolescente y en un segundo paso todas las variables comunitarias analizadas.

En la Tabla 62 se presentan los resultados del análisis de regresión realizado para la “conducta antisocial total” de chicos y chicas adolescentes.

Tabla 62

Regresión lineal múltiple jerárquica de las variables comunitarias sobre la conducta antisocial adolescente

Predictores	Conducta Antisocial Total				
	β	rs^2	R^2 y sig. del cambio	<i>gl</i>	<i>F</i>
Paso1			,08***	2/2388	105,16
Sexo	-,24***	,05			
Edad	,16***	,03			
Paso 2			,16***	7/2383	62,95
Sexo	-,21***	,04			
Edad	,13***	,02			
Apoyo social en la comunidad	-,17***	,02			
Seguridad comunidad	-,21***	,04			
Apego a la comunidad	,05*	,01			
Control social de la comunidad	-,03				
Servicios e infraestructuras	,04				

rs^2 =correlación semiparcial al cuadrado
 *** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$

Como puede observarse en la Tabla 62, el modelo de regresión de las variables comunitarias sobre la “conducta antisocial total” resultó estadísticamente significativo $F(7,2383)=62,95$, $p < ,001$, consiguiendo explicar el 16% de la varianza observada en dicha variable. Concretamente los resultados pusieron de manifiesto que del conjunto de variables comunitarias incluidas en la regresión eran el apoyo social proporcionado por los vecinos, la seguridad del barrio y el sentimiento de apego al barrio las tres variables que significativamente contribuían a explicar la manifestación de conducta antisocial adolescente. El análisis de las correlaciones semiparciales al cuadrado puso de manifiesto

Resultados: factores implicados

que era la seguridad del barrio la variable que presentaba mayor poder explicativo para el desarrollo de este tipo de comportamientos.

Por último, atendiendo a los resultados obtenidos al analizar la conducta antisocial a partir de sus dimensiones constituyentes, puede decirse que después de controlar el sexo y la edad todos los modelos de regresión de las variables comunitarias sobre cada una de las dimensiones de la conducta antisocial fueron estadísticamente significativos; $F(6,2384)=59,59, p<,001$; $F(6,2384)=56,58, p<,001$; $F(6,2384)=76,03, p<,001$; oscilando los niveles de varianza explicada desde el 13% de las dimensiones “agresión” y “robo y destrucción de la propiedad” hasta el 16% de la dimensión “violación de normas”— ver Tabla 63—. Como puede ser observado en la tabla comentada, los modelos de regresión realizados pusieron de manifiesto que el conjunto de variables comunitarias analizadas contribuía a explicar significativamente las tres dimensiones de la conducta antisocial adolescente aunque su poder explicativo era superior para las dimensiones “agresión” y “robo y destrucción de la propiedad”, donde la consideración de este tipo de variables producía un incremento en el poder predictivo del modelo del 6%, que para la dimensión “violación de normas” donde el incremento sólo era del 3%. En relación a las variables concretas que mostraron contribuir de manera significativa a la explicación de cada una de las dimensiones cabe indicar que fueron las variables seguridad del barrio, control social de vecinos y servicios e infraestructuras para la dimensión “agresión” y solamente seguridad del barrio para las otras dos dimensiones. Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que menores niveles de seguridad en el barrio eran buenos predictores de mayores niveles de conducta antisocial para sus tres dimensiones constituyentes.

Tabla 63

Regresión lineal múltiple jerárquica de las variables comunitarias sobre la conducta antisocial adolescente

Predictores	Agresión					Robo-Destr.					Violación de normas				
	β	rs^2	R^2 y sig. cambio	gl	F	β	rs^2	R^2 y sig. cambio	gl	F	β	rs^2	R^2 y sig. cambio	gl	F
Paso1			,07***	2/2388	89,87			,07***	2/2388	86,13			,13***	2/2388	172,91
Sexo	-,25***	,06				-,24***	,05				,04*	,01			
Edad	,07***	,01				,11***	,01				,35***	,12			
Paso 2			,13***	6/2384	59,59			,13***	6/2384	56,58			,16***	6/2384	76,03
Sexo	-,23***	,05				-,22***	,04				,06**	,01			
Edad	,04*	,01				,08***	,01				,33***	,11			
Apoyo social a la juventud	-,14***	,02				-,10***	,01				-,11***	,01			
Seguridad comunidad	-,19***	,03				-,20***	,04				-,14***	,02			
Apego a la comunidad	-					-					,03				
Control social	,07**	,01				,01					-				
Activ. para jóvenes en la comunidad	-					-					-,03				
Servicios e infraestruct.	-,04*	,01				-,01					-				

rs^2 =correlación semiparcial al cuadrado
 *** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$

4.4.6 Síntesis de resultados

Tomados en conjunto los datos encontrados en este cuarto bloque de resultados podemos concluir que son múltiples los factores implicados en el desarrollo de la conducta antisocial adolescente. Factores personales, familiares, del grupo de iguales, escolares y comunitarias se mostraron relacionados con esta conducta.

Dentro de los factores personales la tolerancia a la frustración, la presencia de problemas cognitivo-relacionales, la baja motivación a la escuela y el acostarse tarde fueron las variables que se mostraron más fuertemente relacionados con la conducta antisocial adolescente.

De los factores familiares el control psicológico y la revelación fueron las variables más destacadas. No obstante, el control conductual, el nivel socioeconómico familiar, número de hermanos, la promoción parental de valores y la frecuencia e intensidad de conflictos interparentales también correlacionaban significativamente con la conducta antisocial.

Resultados: factores implicados

Conducta antisocial en la adolescencia

En relación al grupo de iguales, cabe destacar las variables tiempo transcurrido con los amigos y los sentimientos de alienación y resentimiento hacia éstos, ambas relacionadas positivamente con los comportamientos antisociales.

Finalmente, dentro del contexto escolar y comunitario se mostraron especialmente relevantes el vínculo con el centro educativo, el apego a la comunidad y la seguridad del barrio de residencia, que se asociaron con una baja incidencia de conducta antisocial.

Atendiendo al poder predictivo de cada una de las áreas o contextos analizados, los datos pusieron de manifiesto que los factores personales explicaban el 41% de la varianza observada en la *“conducta antisocial total”*, los factores familiares el 21%, los del grupo de iguales el 11%, los escolares el 12% y, finalmente, los factores comunitarios el 16%.

Finalmente, en relación a las tres dimensiones de la conducta antisocial adolescente (*“agresión”*, *“robo y destrucción de la propiedad”* y *“violación de normas”*), los datos indicaron que pese a la existencia de patrones de influencia comunes era frecuente la aparición de elementos específicos para cada una de las dimensiones. En esta línea, son interesantes los datos que mostraron que, controlados el sexo y edad, los factores personales presentaban un mayor poder predictivo sobre la dimensión *“agresión”*, los factores familiares respecto *“agresión”* y *“robo-destrucción de la propiedad”*, los factores del grupo de iguales respecto a *“violación de normas”*, los escolares para *“agresión”* y, finalmente, los factores comunitarios para *“agresión”* y *“robo y destrucción de la propiedad”*.

4.5 MODELO ECOLÓGICO Y HOLÍSTICO DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL ADOLESCENTE

En este último bloque de resultados presentamos los análisis estadísticos que ponen en relación todas las variables consideradas en este estudio. De esta manera, nos ofrece una visión ecológica y holística de las variables implicadas en el desarrollo de la conducta antisocial adolescente, dando respuesta al último de los objetivos marcados en esta investigación.

Teniendo presente el objetivo señalado, realizamos en primer lugar una regresión múltiple jerárquica en 6 pasos, donde fueron contemplados todos los contextos de manera conjunta, introducidos sucesivamente en la regresión. Concretamente, en el paso 1 se incluyeron, a modo de control, las variables sexo y edad. En el paso 2, se introdujeron las variables del área personal. En el paso 3, se incluyeron las variables del contexto familiar. En el paso 4, las variables del grupo de iguales. En el paso 5, las variables del contexto escolar. Y finalmente, en el paso 6, fueron añadidas las variables del contexto comunitario.

Para la realización de este análisis sólo se tomaron en consideración aquellas variables que en los análisis realizados en el bloque anterior demostraron seguir siendo significativas para la explicación de la "*conducta antisocial total*" cuando eran analizadas conjuntamente con el resto de variables contempladas en su contexto de referencia. Igualmente, cabe indicar que la exploración de los supuestos de linealidad, normalidad, homocedasticidad, colinealidad e independencia arrojó resultados satisfactorios y que la presencia de valores atípicos para todas las variables consideradas no sobrepasaba en ningún caso el 0,1 % del total por lo que su presencia no afectaba a los análisis realizados.

Atendiendo a lo comentado en líneas anteriores en la Tabla 64 son mostrados los resultados de la regresión realizada.

Resultados: modelo ecológico

Conducta antisocial en la adolescencia

Tabla 64

Coefficientes estandarizados (correlación semiparcial al cuadrado) del modelo de regresión del conjunto de contextos sobre la "conducta antisocial total"

PREDICTORES	Conducta Antisocial Total					
	PASOS DE ENTRADA					
	1	2	3	4	5	6
VARIABLES CONTROL						
Sexo	-.23*** (,05)	-.16*** (,02)	-.16*** (,02)	.16*** (,02)	-.16*** (,02)	-.15*** (,02)
Edad	.14** (,02)	.01	.01	.01	.01	.01
VARIABLES PERSONALES						
Frecuencia deporte		.05* (,01)	.05* (,01)	.05* (,01)	.05* (,01)	.05* (,01)
Horas acostarse entre semana		.06* (,01)	.03	.03	.03	.03
Horas acostarse fin de semana		.24*** (,04)	.23*** (,04)	.22*** (,03)	.22*** (,03)	.22*** (,03)
Autoestima		.03	.03	.03	.03	.03
V. Reconocimiento social		.06* (,01)	.06* (,01)	.06* (,01)	.06* (,01)	.06* (,01)
V. Hedonismo		.09** (,01)	.09** (,01)	.09** (,01)	.08** (,01)	.08** (,01)
V. Responsabilidad		-.05	-.04	-.04	-.04	-.04
Tolerancia a la frustración		-.22*** (,04)	-.22*** (,04)	-.22*** (,04)	-.22*** (,04)	-.21*** (,03)
Toma de decisiones		-.11*** (,01)	-.11*** (,01)	-.10*** (,01)	-.10*** (,01)	-.10*** (,01)
Empatía cognitiva		.03	.03	.02	.02	.01
Motivación hacia la escuela		-.05* (,01)	-.03	-.03	-.03	-.02
Problemas internos		-.20*** (,02)	-.18*** (,02)	-.18*** (,02)	-.18*** (,02)	-.18*** (,02)
Problemas cognitivo relacionales		.35*** (,04)	.31*** (,04)	.31*** (,04)	.31*** (,04)	.31*** (,04)
VARIABLES FAMILIARES						
Nº hermanos			.05* (,01)	.05* (,01)	.05* (,01)	.04
Nivel socioeconómico			.07** (,01)	.07** (,01)	.07** (,01)	.08** (,01)
P. Control conductual			-.04	-.04	-.04	-.04
P. Control psicológico			.02	.02	.02	.03
P. Revelación			-.08** (,01)	-.08** (,01)	-.07** (,01)	-.06* (,01)
Promoción parental de valores			-.01	-.01	-.01	-.01
Conflicto parental: Frec. e intensidad			.09*** (,01)	.09*** (,01)	.09*** (,01)	.09*** (,01)
VARIABLES DEL GRUPO DE IGUALES						
Tiempo con amigos fuera del colegio				.03	.03	.02
Alienación con amigos				-.03	-.03	-.04
VARIABLES ESCOLARES						
Vínculos con la escuela					-.03	-.02
VARIABLES COMUNITARIAS						
Apoyo social en la comunidad						-.07** (,01)
Seguridad en la comunidad						-.08** (,01)
Apego a la comunidad						.02
F	41,58***	55,71***	41,82***	38,46***	37,02***	34,36***
R ² y significatividad del cambio	.070***	.435***	.460***	.462	.463	.470***

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

Como puede observarse en la Tabla 64, el modelo de regresión del conjunto de contextos sobre la “*conducta antisocial total*” fue estadísticamente significativo ($F=34,36$, $p<,001$) explicando el 47% de la varianza observada en dicha variable. Como se muestra en la misma tabla, en el primer modelo obtenido tanto el sexo ($\beta=-,23$) como la edad ($\beta=,14$) mostraron tener efectos directos significativos sobre la conducta antisocial, indicando que dicha conducta era más frecuente en chicos y que se veía incrementada a lo largo de los años analizados. En el paso 2, en el cual fueron introducidas las variables del área personal, se dio un incremento significativo en R^2 consiguiendo explicar de esta manera el 43% de la varianza observada. Todas las variables del área personal, excepto la autoestima y la empatía cognitiva mostraron efectos directos significativos sobre la conducta analizada. El coeficiente de regresión de la variable sexo se redujo pero siguió siendo significativo. Por el contrario, la variable edad dejó de mostrar tal efecto. En el paso 3, las variables familiares fueron introducidas en el modelo produciéndose nuevamente un incremento significativo en R^2 . En este tercer paso se alcanzó el 46% de varianza explicada. Dentro de las variables familiares fueron significativas el número de hermanos de los sujetos ($\beta=,05$), el nivel socioeconómico familiar ($\beta=,07$), la revelación ($\beta=-,08$) y la frecuencia e intensidad de conflictos interparentales ($\beta=,09$). El efecto de la edad se mantuvo constante pero las variables hora de acostarse entre semana y motivación hacia la escuela dejaron de ser significativas una vez consideradas las variables familiares. En el paso 4 se introdujeron las variables del grupo de iguales sin obtener ningún incremento significativo en R^2 . Tampoco en el paso 5, cuando se incluyeron las variables escolares se produjo incremento significativo. Finalmente, en el paso 6, al introducir las variables comunitarias sí se dio tal incremento, llegándose finalmente a explicar el 47% de la varianza observada. De las variables comunitarias fueron significativas el apoyo social proporcionado por vecinos ($\beta=-,07$) y el nivel de seguridad del barrio de residencia ($\beta=-,08$).

Tomando en conjunto los resultados obtenidos puede decirse que de todas las áreas o contextos considerados eran el área personal, el contexto familiar y el contexto comunitario los que contribuían a explicar significativamente la conducta antisocial adolescente. El examen de coeficientes estandarizados betas y de las correlaciones semiparciales al cuadrado, puso de manifiesto que entre el conjunto de variables contempladas eran el sexo, la hora de acostarse los fines de semana, la tolerancia a la frustración, la existencia de problemas internos o de índole cognitivo-relacional las variables que tenían más peso de cara a explicar la conducta antisocial tomada como totalidad.

Resultados: modelo ecológico

Conducta antisocial en la adolescencia

Si bien los análisis anteriores permitieron conocer cómo se iba incrementando la capacidad explicativa del modelo de regresión a medida que se iban introduciendo en pasos sucesivos las variables de los diferentes contextos, es cierto que no pusieron de relieve el incremento real que se produce cuando los contextos son introducidos en el modelo en función a su poder predictivo, pues en los análisis anteriores estos fueron incorporados en función al orden teórico de influencia.

Con objeto de superar la limitación anterior, en este trabajo se consideró interesante explorar cual sería el orden establecido en función de la capacidad explicativa de los contextos estudiados, poniendo de manifiesto de manera más visible la importancia relativa de cada uno de éstos para la conducta analizada. Para ello, partiendo de las variables personales, pues éstas de manera aislada eran las que mostraron explicar el mayor porcentaje de varianza (34%), se fueron comprobando todos y cada uno de los ordenes posibles con objeto de hallar el orden que respondiera al poder predictivo de las distintas áreas evaluadas. Así, partiendo de las variables personales, incorporadas en el paso 1, se halló el incremento en R^2 que se producía si las variables familiares, o las variables del grupo de iguales, o las variables escolares, o las comunitarias eran incorporadas en el paso 2, fijando finalmente en este paso aquellas variables que mostraban el mayor incremento en R^2 . A continuación se volvió a repetir el proceso pero esta vez a partir de los dos pasos anteriores fijados. Nuevamente se comprobó cuál de los contextos introducidos en el paso 3 producía un incremento en R^2 mayor y se estableció como paso 3. Este proceso fue repetido sucesivamente hasta que todos los contextos quedaron establecidos en una posición relativa respecto al resto. Teniendo presente el procedimiento seguido, los datos son presentados en la Tabla 65.

Tabla 65

Importancia relativa del conjunto de contexto para la conducta antisocial total

Conducta antisocial total			
Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4
	Familiar (46%)	De iguales (46%)	De iguales (47%)
	De iguales (43%)	Escolar (46%)	Escolar (47%)
*Personal (43%)	Escolar (43%)	Comunitaria (47%)	
	Comunitaria (45%)		

*Área (% varianza explicada)

Como queda reflejado en la tabla anterior, los análisis realizados pusieron de manifiesto que el orden de los contextos en función a su poder predictivo era el siguiente:

en primer lugar el área personal que contribuía a explicar el 43% de la varianza observada. En segundo lugar, el contexto familiar que mejoraba el poder de predicción de las variables personales un 3%. Y por último el contexto comunitario que añadía un 1% más de explicación a los contextos ya contemplados. Ni el contexto del grupo de iguales ni el contexto escolar mostraron producir incrementos en varianza explicada (R^2) una vez que las variables personales ya habían sido contempladas.

Por último, teniendo presente que en el bloque de resultados anterior se había puesto de manifiesto la existencia de patrones de influencia específicos para cada una de las dimensiones de la conducta antisocial, los análisis realizados en este quinto bloque fueron repetidos para cada una de las dimensiones constituyentes de la conducta antisocial. En la Tabla 66 puede observarse los análisis realizados respecto a la dimensión “*agresión*”.

Resultados: modelo ecológico

Conducta antisocial en la adolescencia

Tabla 66

Coefficientes estandarizados (correlación semiparcial al cuadrado) del modelo de regresión del conjunto de contextos sobre "agresión"

PREDICTORES	PASOS DE ENTRADA					
	1	2	3	4	5	6
VARIABLES CONTROL						
Sexo	-.23*** (.05)	-.16*** (.02)	-.16*** (.02)	-.16*** (.02)	-.16*** (.02)	-.15*** (.02)
Edad	,06	-.03	-.03	-.03	-.03	-.04
VARIABLES PERSONALES						
Frecuencia deporte		,06* (.01)	,06* (.01)	,06* (.01)	,06* (.01)	,07** (.01)
Horas acostarse fin de semana		,16*** (.02)	,14*** (.02)	,13*** (.02)	,13*** (.02)	,13*** (.01)
V. Reconocimiento social		,07** (.01)	,08** (.01)	,07** (.01)	,08** (.01)	,09** (.01)
V. Hedonismo		,08** (.01)	,07** (.01)	,07** (.01)	,07** (.01)	,07** (.01)
V. Prosocialidad		-.09** (.01)	-.09** (.01)	-.09** (.01)	-.08** (.01)	-.07** (.01)
Tolerancia a la frustración		-.28*** (.06)	-.27*** (.05)	-.26*** (.05)	-.26*** (.05)	-.26*** (.05)
Empatía cognitiva		,02	,02	,01	,01	,01
Motivación hacia la escuela		-.06* (.01)	-.04	-.04	-.03	-.02
Problemas internos		-.19*** (.02)	-.18*** (.02)	-.18*** (.02)	-.18*** (.02)	-.18*** (.02)
Problemas cognitivo-relacionales		,32*** (.04)	,29*** (.03)	,29*** (.03)	,28*** (.03)	,28*** (.03)
VARIABLES FAMILIARES						
Nº hermanos			,06* (.01)	,06* (.01)	,06* (.01)	,05
Nivel socioeconómico			,04	,04	,04	,05
P. Control conductual			-.05	-.04	-.04	-.04
P. Control psicológico			,01	,01	,01	,01
P. Revelación			-.08* (.01)	-.08* (.01)	-.07** (.01)	-.07** (.01)
P. Humor			,04	,04	,05	,05
Conflicto parental: Frec. e intensidad			,11*** (.01)	,11*** (.01)	,11*** (.01)	,11*** (.01)
VARIABLES DEL GRUPO DE IGUALES						
Tiempo con amigos fuera del colegio				,03	,02	,01
Alienación con amigos				,01	-.01	-.01
VARIABLES ESCOLARES						
Vínculos con la escuela					-.09** (.01)	-.08** (.01)
Clima social escuela					-.02	-.01
VARIABLES COMUNITARIAS						
Apoyo social en la comunidad						-.04
Seguridad en la comunidad						-.07* (.01)
Control social comunidad						,01
Servicios en la comunidad						,01
F	34,50***	50,43***	35,16***	31,84***	30,08***	26,12***
R² y significatividad del cambio	,06***	,35***	,38***	,38	,39**	,40*

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

Tal y como puede observarse en la tabla anterior respecto a la dimensión “robo y destrucción de la propiedad” todos los modelos de regresión calculados en los distintos pasos fueron estadísticamente significativos, produciéndose un incremento significativo en R² en todos los pasos realizados con excepción del paso 4, donde fueron introducidas las variables del grupo de iguales. Los resultados de la regresión final, donde todos los contextos fueron contemplados pusieron de manifiesto que considerando conjuntamente todas las variables evaluadas eran las variables sexo, frecuencia de realización de deporte, hora de acostarse los fines de semana, valores de reconocimiento social, valores hedonistas, la capacidad de tolerancia a la frustración, los problemas internos, los problemas cognitivo-relacionales, la revelación, la intensidad y frecuencia de conflicto interparental, los vínculos a la escuela y la seguridad del barrio de residencia las variables que contribuían a explicar significativamente el conjunto de conductas englobadas bajo la dimensión “agresión”. El análisis de los coeficientes estandarizados betas y de las correlaciones semiparciales al cuadrado puso de manifiesto que las variables que estaban más relacionadas con este tipo de conductas eran el sexo, la capacidad de tolerancia a la frustración, los problemas internos y los problemas cognitivo- relacionales (problemas sociales, de pensamiento y atención).

Además, como puede apreciarse en la tabla anterior, y se muestra de manera más clara en la Tabla 67, cuando fueron consideradas las conductas antisociales englobadas bajo la dimensión “agresión” las variables escolares contribuyeron significativamente a su explicación, hecho que no ocurrió cuando se evaluó la conducta antisocial como totalidad.

En la Tabla 67 se presentan los resultados obtenidos de los análisis realizados para conocer la importancia relativa de los contextos cuando la variable dependiente considerada es la dimensión “agresión”.

Tabla 67

Importancia relativa del conjunto de contexto para la dimensión “agresión”

Agresión			
Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4
	Familiar (38%)		
	De iguales (35%)	De iguales (38%)	De iguales (38%)
*Personal (35%)	Escolar (35%)	Escolar (38%)	
	Comunitaria (36%)	Comunitaria (39%)	Escolar (40%)

*Área (% varianza explicada)

Resultados: modelo ecológico

Como puede observarse en la tabla anterior, los análisis realizados mostraron que el orden de los contextos en función a su poder predictivo de la dimensión “*agresión*” era el siguiente: en primer lugar, el área personal que contribuía a explicar el 35% de la varianza observada. En segundo lugar, el contexto familiar que mejoraba el poder de predicción de las variables personales un 3%. En tercer lugar, el contexto comunitario que añadía un 1%. Y finalmente, el contexto escolar que volvía a añadir un 1% más de explicación a los contextos ya contemplados.

Centrándonos ahora en la dimensión “*robo y destrucción de la propiedad*” se presenta la Tabla 68 donde quedan recogidos los resultados de la *regresión lineal múltiple jerárquica* realizada sobre este tipo de conductas cuando todos los contextos estudiados son considerados conjuntamente.

Antes de presentar los resultados encontrados, cabe destacar que con objeto de mejorar la normalidad de la dimensión “*robo y destrucción de la propiedad*”, dicha variable fue transformada antes de ser incluida en los análisis mediante la función de logaritmo neperiano. Tras dicha transformación se pudo comprobar la adecuación de los supuestos estadísticos establecidos cuando se trabaja con regresiones lineales múltiples y se llevo a cabo una exploración de casos atípicos que puso de manifiesto cómo para la totalidad de variables consideradas el porcentaje de éstos era inferior al 1% por lo que no influían en los análisis realizados. Una excepción a lo anterior fueron los atípicos detectados en la dimensión analizada, “*robo y destrucción de la propiedad*”, donde el número de casos atípicos era ligeramente superior al porcentaje indicado anteriormente. No obstante, como en el resto de análisis llevados a cabo hasta el momento estos fueron incluidos en los análisis por considerarse parte fundamental de los mismos.

Tabla 68

Coefficientes estandarizados (correlación semiparcial al cuadrado) del modelo de regresión del conjunto de contextos sobre "robo y destrucción de la propiedad"

PREDICTORES	Robo y destrucción de la propiedad					
	PASOS DE ENTRADA					
	1	2	3	4	5	6
VARIABLES CONTROL						
Sexo	-,24*** (,06)	-,20*** (,03)	-,20*** (,03)	-,20*** (,03)	-,20*** (,03)	-,20*** (,03)
Edad	,10*** (,01)	,00	,00	,00	,00	,00
VARIABLES PERSONALES						
Frecuencia deporte		,01	,01	,01	,01	,01
Horas acostarse fin de semana		,21*** (,04)	,20*** (,03)	,19*** (,03)	,19*** (,03)	,19*** (,03)
V. Reconocimiento social		,06* (,01)	,06* (,01)	,06* (,01)	,06* (,01)	,06* (,01)
V. Hedonismo		,08** (,01)	,08** (,01)	,08** (,01)	,08** (,01)	,07** (,01)
V. Responsabilidad		-,06* (,01)	-,05* (,01)	-,05	-,05	-,05
Tolerancia a la frustración		-,14*** (,02)	-,12*** (,01)	-,12*** (,01)	-,12*** (,01)	-,12*** (,01)
Toma de decisiones		-,11*** (,01)	-,11*** (,01)	-,11*** (,01)	-,11*** (,01)	-,11*** (,01)
Motivación hacia la escuela		-,03	-,02	-,02	-,02	-,01
Problemas internos		-,15*** (,01)	-,14*** (,01)	-,14*** (,01)	-,14*** (,01)	-,14*** (,01)
Problemas cognitivo-relacionales		,32*** (,04)	,28*** (,03)	,28*** (,03)	,28*** (,03)	,28*** (,03)
VARIABLES FAMILIARES						
Nº hermanos			,06* (,01)	,06* (,01)	,06* (,01)	,05* (,01)
Nivel socioeconómico			,08** (,01)	,08** (,01)	,08** (,01)	,08** (,01)
P. Control conductual			-,04	-,04	-,04	-,04
P. Control psicológico			,02	,02	,02	,02
P. Revelación			-,06* (,01)	-,05	-,05	-,05
Promoción parental de valores			-,02	-,02	-,02	-,02
Conflicto parental: Frec. e intensidad			,09** (,01)	,09** (,01)	,09** (,01)	,09** (,01)
VARIABLES DEL GRUPO DE IGUALES						
Tiempo con amigos fuera del colegio				,01	,01	,01
Alienación con amigos				-,04	-,04	-,06* (,01)
VARIABLES ESCOLARES						
Vínculos con la escuela					,01	,04
VARIABLES COMUNITARIAS						
Apoyo social en la comunidad						-,04
Seguridad en la comunidad						-,10*** (,01)
F	40,98***	41,59***	29,04***	26,43***	25,30***	24,36***
R ² y significatividad del cambio	,07***	,31***	,34***	,34	,34	,35***

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

Resultados: modelo ecológico

Conducta antisocial en la adolescencia

En la Tabla 68, se puede observar como el modelo de regresión del conjunto de contextos sobre la dimensión “*robo y destrucción de la propiedad*” fue estadísticamente significativo ($F=24,36$, $p<,001$) explicando el 35% de la varianza observada en dicha variable. Como es mostrado en la misma tabla, en el primer modelo obtenido tanto el sexo ($\beta=-,24$) como la edad ($\beta=,10$) mostraron tener efectos directos significativos sobre la conducta antisocial, indicando que dicha conducta era más frecuente en chicos y que se veía incrementada a lo largo de los años analizados. En el paso 2, en el cual fueron introducidas las variables del área personal, se dio un incremento significativo en R^2 consiguiendo explicar de esta el 31% de la varianza observada. Todas las variables del área personal, excepto el valor responsabilidad y la motivación hacia la escuela mostraron efectos directos significativos sobre la dimensión analizada. El coeficiente beta de la variable sexo se vio ligeramente reducido aunque siguió siendo significativo. Por el contrario, la edad dejó de tener tal efecto. En el paso 3, las variables familiares fueron introducidas en el modelo produciéndose nuevamente un incremento significativo en R^2 . En este tercer paso se alcanzó el 34% de varianza explicada. De todas las variables familiares fueron significativas el número de hermanos de los sujetos ($\beta=,06$), el nivel socioeconómico familiar ($\beta=,08$), la revelación ($\beta=-,06$) y la frecuencia e intensidad de conflictos interparentales ($\beta=,09$). En el paso 4 se introdujeron las variables del grupo de iguales sin obtener ningún incremento significativo en R^2 . Tampoco en el paso 5, cuando se incluyeron las variables escolares se produjo incremento significativo. Finalmente, en el paso 6, al introducir las variables comunitarias si se dio tal incremento, llegándose finalmente a explicar el 35% de la varianza observada. De las variables comunitarias fue significativa el nivel de seguridad del barrio de residencia ($\beta=-,10$).

Tomando en conjunto los resultados obtenidos puede decirse, que al igual que ocurría en la explicación de la conducta antisocial analizada como totalidad, ante la dimensión “*robo y destrucción de la propiedad*” eran el área personal, el contexto familiar y el contexto comunitario los que contribuían a explicar significativamente esta dimensión. El examen de coeficientes estandarizados betas y de las correlaciones semiparciales al cuadrado, puso de manifiesto que entre el conjunto de variables contempladas era el sexo, la hora de acostarse los fines de semana y los problemas cognitivo-relacionales (problemas sociales, de pensamiento y de atención) las variables que tenían más peso de cara a explicar esta dimensión.

Finalmente, en relación a los análisis realizados para conocer la importancia relativa de los contextos estudiados cuando la variable dependiente considerada era la dimensión “*robo y destrucción de la propiedad*” se presenta la Tabla 69. Como puede observarse en dicha tabla, los análisis realizados indicaron que el orden de los contextos en función a su

poder predictivo para esta dimensión era el siguiente: en primer lugar, el área personal que contribuía a explicar el 31% de la varianza observada. En segundo lugar, el contexto familiar que añadía un 3%. Y finalmente, en último lugar, el contexto comunitario que volvía a añadir un 1% más de explicación a los contextos ya contemplados. Ni el contexto escolar ni el contexto del grupo de iguales mostraba incremento en R² cuando las variables personales ya eran introducidas.

Tabla 69

Importancia relativa del conjunto de contexto para la dimensión "Robo y destrucción de la propiedad"

Robo y destrucción de la propiedad			
Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4
	Familiar (34%)	De iguales (34%)	De iguales (35%)
*Personal (31%)	De iguales (31%)	Escolar (34%)	Escolar (35%)
	Escolar (31%)	Comunitaria (35%)	
	Comunitaria (32%)		
			*Área (% varianza explicada)

Por último, en la Tabla 70 se presentan los resultados relativos a la dimensión "violación de normas". Como puede observarse en dicha tabla todos los modelos de regresión calculado en los distintos pasos fueron significativos, mostrándose un incremento significativo en la proporción de varianza explicada (R²) en los 4 primeros pasos, pero no ante en el 5º y 6º. Los resultados de la regresión final, donde todos los contextos fueron contemplados pusieron de manifiesto que considerando conjuntamente todas las variables evaluadas eran las variables sexo ($\beta=,09$), edad ($\beta=,18$), hora de acostarse los fines de semana ($\beta=,36$), valores hedonistas ($\beta=,10$), valores de justicia social ($\beta=-,08$), la tolerancia a la frustración($\beta=-,09$), los problemas internos ($\beta=-,16$), los problemas cognitivo-relacionales ($\beta=,23$), el nivel socioeconómico familiar ($\beta=,09$), la revelación ($\beta=,07$), la intensidad y frecuencia de conflicto interparental ($\beta=,06$) y la comunicación con amigos ($\beta=,10$) las variables que contribuían a explicar significativamente las conductas de "violación de normas". El análisis de los coeficientes estandarizados betas y de las correlaciones semiparciales al cuadrado puso de manifiesto que las variables que estaban más relacionadas con este tipo de conductas eran la edad, la hora de acostarse los fines de semana y los problemas cognitivo-relacionales (problemas sociales, de pensamiento y atención).

Además, como puede en la Tabla 70, y se muestra de manera más clara en la Tabla 71, cuando fueron consideradas las conductas antisociales englobadas bajo la dimensión

Resultados: modelo ecológico

Conducta antisocial en la adolescencia

“*violación de normas*” las variables del grupo de iguales presentaron un papel más relevante contribuyendo significativamente a su explicación, hecho que no ocurrió cuando se evaluó la conducta antisocial como totalidad o las dimensiones “*agresión*” o “*robo y destrucción de la propiedad*”.

En la Tabla 71 se presentan los resultados obtenidos de los análisis realizados para conocer la importancia relativa de los contextos cuando la variable dependiente considerada es la dimensión “*violación de normas*”.

Tabla 70

Coefficientes estandarizados (correlación semiparcial al cuadrado) del modelo de regresión del conjunto de contextos sobre "violación de normas"

Violación de normas						
PASOS DE ENTRADA						
PREDICTORES	1	2	3	4	5	6
VARIABLES CONTROL						
Sexo	,06*** (,01)	,10*** (,01)	,10*** (,01)	,09*** (,01)	,09*** (,01)	,09*** (,01)
Edad	,34*** (,11)	,18*** (,03)	,18*** (,03)	,18*** (,03)	,18*** (,03)	,18*** (,03)
VARIABLES PERSONALES						
Horas acostarse fin de semana		,39*** (,12)	,37*** (,11)	,36*** (,09)	,36*** (,09)	,36*** (,09)
V. Hedonismo		,13*** (,02)	,12*** (,02)	,10*** (,01)	,10*** (,01)	,10*** (,01)
V. Justicia social		-,08** (,01)	-,08** (,01)	-,08** (,01)	-,08** (,01)	-,08** (,01)
Tolerancia a la frustración		-,11*** (,01)	-,09*** (,01)	-,09** (,01)	-,09** (,01)	-,09** (,01)
Problemas internos		-,18*** (,02)	-,16*** (,01)	-,16*** (,01)	-,16*** (,01)	-,16*** (,01)
Problemas cognitivo-relacionales		,26*** (,03)	,23*** (,02)	,23*** (,02)	,23*** (,02)	,23*** (,02)
VARIABLES FAMILIARES						
Nº hermanos			,02	,02	,02	,02
Nivel socioeconómico			,09** (,01)	,09** (,01)	,09** (,01)	,09** (,01)
P. Control conductual			-,03	-,03	-,03	-,03
P. Control psicológico			,04	,04	,04	,04
P. Revelación			,07** (,01)	,07** (,01)	,07** (,01)	,07** (,01)
Conflicto parental: Frec. e intensidad			,06* (,01)	,06* (,01)	,06* (,01)	,06* (,01)
VARIABLES DEL GRUPO DE IGUALES						
Tiempo con amigos fuera del colegio				,04	,04	,04
Comunicación con amigos				,10** (,01)	,10** (,01)	,10** (,01)
VARIABLES ESCOLARES						
Vínculos con la escuela					,02	,03
VARIABLES COMUNITARIAS						
Apoyo social en la comunidad						-,04
Seguridad en la comunidad						-,03
F	76,53***	88,49***	54,78***	49,69***	46,78***	42,18***
R² y significatividad del cambio	12***	38***	40***	41***	41	41

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

Resultados: modelo ecológico

Conducta antisocial en la adolescencia

Tabla 71

Importancia relativa del conjunto de contexto para la dimensión "Violación de normas"

Violación de normas			
Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4
	Familiar (40%)	De iguales (41%)	
*Personal (38%)	De iguales (38%)	Escolar (40%)	Escolar (41%)
	Escolar (38%)		Comunidad (41%)
	Comunitaria (39%)	Comunitaria (40%)	

*Área (% varianza explicada)

Como puede observarse en la tabla anterior, los análisis realizados con objeto de conocer la contribución relativa de cada uno de los contextos estudiados respecto a la dimensión "violación de normas" pusieron de manifiesto que el orden de los contextos en función a su poder predictivo era el siguiente: en primer lugar, el área personal que contribuía a explicar el 38% de la varianza observada. En segundo lugar, el contexto familiar que añadía un 2%. Y finalmente, en último lugar, el contexto del grupo de iguales que volvía a añadir un 1% más de explicación a los contextos ya contemplados. Ni el contexto escolar ni el contexto comunitario mostraban incremento en R² cuando las variables personales y las familiares habían sido introducidas en el modelo.

Tomando en conjunto los datos presentados en relación a las diferentes dimensiones constituyentes de la conducta antisocial adolescente puede decirse que, en términos generales, los modelos de regresión obtenidos para cada una de ellas tendían a mostrar muchos elementos comunes, aunque también es cierto que se podían encontrar diferencias apreciables entre los mismos. Con objeto de poder observar con mayor facilidad las diferencias y semejanzas encontradas entre los modelos de regresión de estas tres dimensiones se presenta la Tabla 72.

Tabla 72

Comparación entre los coeficientes estandarizados del modelo de regresión de todos los contextos sobre las tres dimensiones de la conducta antisocial adolescente

Predictores	Agresión					Robo-Destr.					Violación de normas				
	β	rs^2	R^2 y sig. cambio	gl	F	β	rs^2	R^2 y sig. cambio	gl	F	β	rs^2	R^2 y sig. cambio	gl	F
Paso1			,39***	27/1095	26,12			,35***	24/1092	83,25			,42***	19/1117	42,18
Sexo	-,15***	,02				-,20***	,03				,09***	,01			
Edad	-,04					-,01					,18***	,03			
Frec. deporte	,07**	,01				0,2					-				
H. acostarse fin de s.	,13***	,01				,19***	,03				,36***	,09			
V. Rec. social	,09**	,01				,06*	,01				-				
V. Hedonismo	,07**	,01				,07**	,01				,10***	,01			
V. Responsab.	-					-,05					-				
V. Prosocial	-,07*	,01				-					-				
V. Justicia	-					-					-,08**	,01			
T. frustración	-,26***	,05				-,12***	,01				-,09**	,01			
Toma decisiones	-					-,11***	,01				-				
Empatía cognitiva	,01					-					-				
Mot. escuela	-,02					-,01					-				
Prob. Internos	-,18***	,02				-,14***	,01				-,16***	,01			
Prob. Cogn-relac.	,28***	,03				,28***	,03				,23***	,02			
Nº hermanos	,05					,05*	,01				,02				
Nivel socioeconómico	,05					,08**	,01				,09***	,01			
P. Control conductual	-,04					-,04					-,03				
P. Control psicológico	,01					,03					,04				
P. Revelación	-,07*	,01				-,05					-,07**	,01			
P. Humor	,05					-					-				
P. de valores	-					-,02					-				
Conflicto p: F e l	,11***	,01				,09**	,01				,06*	,01			
T. amigos fuera del colegio	,01					,01					,04				
Alienación con amigos	-,01					-,06*	,01				-				
Comunicación amigos	-					-					,10**	,01			
Vínculos con la escuela	-,08**	,01				,04					,03				
Clima social escuela	-,01					-					-				
Apoyo comunidad	-,04					-,04					-,04				
Seguridad comunidad	-,07*	,01				-,10***	,01				-,03				
Apego comunidad	-					-					-				
Control s. comunidad	,01					-					-				
Servicios Comunidad	,01					-					-				

rs^2 =correlación semiparcial al cuadrado

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

Como se refleja en la tabla anterior, las tres dimensiones, “agresión”, “robo y destrucción de la propiedad” y “violación de normas” presentaban elementos comunes entre ellas (horas de acostarse los fines de semana, valor hedonista, capacidad de tolerancia a la frustración, problemas internos, problemas cognitivo-relacionales y

Resultados: modelo ecológico

Conducta antisocial en la adolescencia

frecuencia e intensidad de conflicto). Aunque cabe destacar que el grado de asociación de las diferentes variables compartidas variaba en función a la dimensión considerada. Además, como también queda reflejado en la tabla anterior se pudo comprobar que existían asociaciones específicas respecto a cada una de las dimensiones. Así por ejemplo, se pudo observar que existía una asociación entre la dimensión “*agresión*” y la frecuencia de realización de algún tipo de deporte, pero no entre esta variable y las otras dos dimensiones. O, se pudo comprobar que el valor de justicia presentaba un efecto significativo para la dimensión “*violación de normas*” pero no para los otros dos.

Por último, para concluir con los resultados presentados en este quinto bloque se muestra la Tabla 73, donde quedan recogidos de manera conjunta los resultados obtenidos para cada una de las dimensiones respecto a los análisis realizados para conocer la importancia relativa de los contextos considerados.

Tabla 73

Importancia relativa del conjunto de contexto para las tres dimensiones de conducta antisocial

Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4
Agresión			
	Familiar (38%)	De iguales (38%)	
*Personal (35%)	De iguales (35%)	Escolar (38%)	De iguales (38%)
	Escolar (35%)	Comunitaria (39%)	Escolar (40%)
	Comunitaria (36%)		
Robo y destrucción			
	Familiar (34%)	De iguales (34%)	
*Personal (31%)	De iguales (31%)	Escolar (34%)	De iguales (35%)
	Escolar (31%)	Comunitaria (35%)	Escolar (35%)
	Comunitaria (32%)		
Violación de normas			
	Familiar (40%)	De iguales (41%)	
*Personal (38%)	De iguales (38%)	Escolar (40%)	Escolar (41%)
	Escolar (38%)	Comunitaria (40%)	Comunidad (41%)
	Comunitaria (39%)		

*Área (% varianza explicada)

Como se muestra en la Tabla 73, el conjunto de resultados obtenidos puso de manifiesto que los ámbitos personal y familiar tenían un papel prioritario en las tres

dimensiones analizadas. Por el contrario, el resto de contextos varió su posición de una a otra dimensión. De esta forma, el área escolar se mostró más relevante para la “*agresión*”. El contexto del grupo de iguales lo fue para “*violación de normas*”. Y finalmente el contexto comunitario fue más relevante tanto para “*agresión*”, posicionándose por delante del escolar, como para “*robo y destrucción de la propiedad*”.

4.5.1 Síntesis de resultados

A lo largo de este último bloque de resultados hemos presentado los análisis que ponen en relación las distintas áreas o contextos considerados en este estudio con objeto de ofrecer una visión ecológica y holística de la conducta antisocial adolescente.

Atendiendo a la “*conducta antisocial total*” los análisis revelaron que el área personal era el que más contribuía a su predicción, seguida de la familia. El examen de coeficientes estandarizados betas y de las correlaciones semiparciales al cuadrado, pusieron de manifiesto que entre el conjunto de variables contempladas eran el sexo, la hora de acostarse los fines de semana, la capacidad de tolerancia a la frustración, la existencia de problemas internos o de índole cognitivo-relacional las variables que tenían más peso de cara a explicar esta conducta.

En relación a las dimensiones de la conducta antisocial adolescente, los datos pusieron de manifiesto la existencia de patrones comunes de influencia aunque con la presencia de características específicas. Las horas de acostarse los fines de semana, la importancia concedida al valor hedonista, la capacidad de tolerancia a la frustración, los problemas cognitivos-relacionales, los problemas internos y la frecuencia e intensidad de conflicto interparental se mostraron significativas para las tres dimensiones. Por el contrario, variables como el nivel socioeconómico familiar, los sentimientos de alienación con los amigos o la vinculación a la escuela fueron significativas sólo ante algunas dimensiones.

Por último, en relación al peso relativo de los contextos analizados, los datos mostraron que los ámbitos personal y familiar jugaban un papel prioritario en las tres dimensiones de la conducta antisocial. Por el contrario, el resto de contextos variaba su importancia de una dimensión a otra. El área escolar se mostró más relevante para la “*agresión*”, el contexto del grupo de iguales para “*violación de normas*” y el contexto comunitario tanto para “*agresión*”, posicionándose por delante del escolar, como para “*robo y destrucción de la propiedad*”.

5. DISCUSIÓN

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este capítulo se discuten los resultados obtenidos en esta tesis doctoral a la luz de la revisión de literatura realizada. Igualmente, se reflexiona sobre las aportaciones que este trabajo ofrece a la investigación e intervención sobre la conducta antisocial adolescente y se presentan las conclusiones finales.

Este capítulo, al igual que el anterior, se organiza atendiendo a cada uno de los objetivos planteados en nuestro estudio. Así, **en primer lugar**, se discutirán los resultados obtenidos en relación a la prevalencia de conductas antisociales específicas en chicos y chicas adolescentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía. **En segundo lugar**, se evaluarán los resultados hallados en relación a la creación y validación de la escala de conducta antisocial adolescente. **En tercer lugar**, se discutirán los hallazgos obtenidos sobre la topografía y la trayectoria evolutiva de la conducta antisocial cuando es analizada como constructo y no a partir de conductas específicas aisladas. **En cuarto lugar**, se comentarán los hallazgos encontrados en relación a la identificación de factores personales y contextuales implicados en el desarrollo de comportamientos antisociales. Y,

Discusión y Conclusiones

Conducta antisocial en la adolescencia

por último, se atenderá a la aportación conjunta de todos los factores estudiados en esta investigación. Este capítulo concluirá con un resumen final de las conclusiones alcanzadas en este trabajo, la exposición de sus principales fortalezas y limitaciones y la presentación de futuras líneas de investigación.

5.1 PREVALENCIA DE CONDUCTAS ANTISOCIALES ADOLESCENTES EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

Como se recordará, el primer objetivo perseguido desde esta investigación consistía en analizar la prevalencia de una amplia gama de conductas antisociales en chicos y chicas adolescentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía, examinando a su vez las posibles diferencias de género y sus trayectorias evolutivas.

Nuestro interés en abordar esta temática partió de considerar que el establecimiento de índices de prevalencia tiene una gran relevancia para comprender la extensión real de estos comportamientos, así como para determinar una línea base a partir de la cual elaborar estrategias de intervención. Igualmente, creímos importante analizar la prevalencia a nivel andaluz, pues detectamos una ausencia de estudios recientes que, partiendo de muestras de gran tamaño, abordaran esta cuestión en nuestra comunidad. Si bien autores como Mirón, Serrano, Godás y Rodríguez (1997) o Villar et al. (2002) han aportado valiosos datos de prevalencia a nivel nacional, por diferentes razones, la Comunidad Autónoma de Andalucía no ha formado parte de sus muestras, lo que parece indicar la necesidad de su análisis.

Concretamente, para dar respuesta a esta carencia, en este estudio fue analizada la frecuencia con que 2396 chicos y chicas adolescentes andaluces realizaban 52 comportamientos antisociales categorizados en función a la clasificación presente en el trastorno disocial del DSM-IV-TR (APA, 2000). Los resultados encontrados pusieron de manifiesto que la emisión de conductas antisociales era una realidad frecuente entre los chicos y chicas adolescentes (12-17 años) de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Incluso más del 90% de los jóvenes encuestados informó realizar conductas como *“discutir verbalmente con otras personas”, “insultar a alguien con intención de hacerle daño” o “contestar mal o gritar a alguien”*. Sin duda, estos datos parecen avalar la extensión de conducta antisocial entre los jóvenes andaluces y vienen a coincidir con los trabajos realizados a nivel nacional e internacional (López-López, 2001; Redondo y Sánchez-Meca, 2003; Rutter, Guiller y Hagel, 2000).

Además, cabe indicar que estos hallazgos no resultan inesperados si tenemos en cuenta que la conducta antisocial se caracterizaba por tener una presencia normativa a lo largo del desarrollo. Como hemos destacado en la introducción teórica, pese a las importantes connotaciones negativas que tiene asociada esta conducta, y la tendencia a concebirla como una desviación del desarrollo normal, los estudios que han examinado su prevalencia indican que aparece con alta frecuencia a lo largo del desarrollo normativo.

Discusión y Conclusiones

Conducta antisocial en la adolescencia

Esta investigación no constituye una excepción a lo anterior y nos muestra que los jóvenes andaluces realizan una amplia variedad de comportamientos antisociales, confirmando lo ya encontrado por estudios nacionales previos como *Juventud y Droga en España* (Ministerio de cultura, Dirección General de Juventud y Promoción Sociocultural, 1981) *La Marginación Social del Menor*, (EDIS, 1981) o *Los jóvenes andaluces de los 90* (Junta de Andalucía, Consejería de Asuntos Sociales, 1993).

Es importante señalar que, sin negar la situación anterior, los datos de este estudio también han indicado que la menor o mayor prevalencia de las conductas analizadas depende en gran medida de su gravedad. Según nuestros datos, las conductas antisociales que pueden considerarse como más “*leves*” (con menores implicaciones legales y consecuencias dañinas para los demás), se mostraron más extendidas que aquellas de mayor gravedad. De esta manera, debe entenderse que existe una gran variabilidad en los índices de prevalencia de las distintas conductas antisociales, y si algunas como las indicadas aparecen muy extendidas en el desarrollo normativo de los adolescentes, otras presentan escasa prevalencia no debiéndose considerar manifestaciones normalizadas del desarrollo evolutivo, es el caso por ejemplo de “*forzar a alguien a llevar a cabo una actividad sexual*”, “*provocar incendios con la intención de causar daños graves*” o “*robar una bici, moto o coche*”.

Resultados similares han sido encontrados en otros estudios (Martínez y Gras, 2007; Mirón et al., 1997), y tomados en conjunto nos llevan a entender la importancia de considerar la gravedad de las conductas emitidas durante la adolescencia para comprender su naturaleza y su significado evolutivo.

En esta línea de argumentaciones, un aspecto destacable desde nuestra opinión es comprender que no debe caerse en un alarmismo social al abordar el tema de la conducta antisocial. Como acabamos de señalar, si es cierto que determinadas conductas antisociales por su gravedad suponen una desviación del desarrollo normal, otras, de carácter más leve, son manifestadas en el transcurso de éste cumpliendo determinadas funciones evolutivas, por lo que deben ser comprendidas y abordadas desde esta posición.

Como fuera manifestado por Oliva, Parra y Sánchez-Queija (2008) en relación al consumo de sustancias, frente a la concepción de la asunción de riesgos como un problema, especialmente durante la adolescencia, tendríamos que admitir también la idea del riesgo como una oportunidad para el desarrollo y el crecimiento personal. Desde esta perspectiva, algunas de las conductas problemáticas del adolescente funcionarían como indicadores de la transición a un estado más maduro. Es posible que una actitud

adolescente conservadora y de evitación de riesgos esté asociada a una menor incidencia de algunos problemas comportamentales y de salud; sin embargo, también es bastante probable que esa actitud tan precavida conlleve un desarrollo deficitario en algunas áreas, como el logro de la identidad personal, la autoestima, la iniciativa personal, la tolerancia ante el estrés o las estrategias de afrontamiento.

Pese a que lo largo de la discusión seguiremos matizando y profundizando en esta idea, es importante considerar que la emisión de ciertas conductas de riesgo, al margen del peligro que conllevan, pueden considerarse como tareas que deben resolverse en un momento de transición evolutiva (Schulenberg y Maggs, 2002). Estas conductas serían funcionales y dirigidas a un objetivo central para el desarrollo adolescente. No resulta complicado pensar que realizar ciertas conductas antisociales como la violación de normas, fumar, beber, consumir drogas ilegales o saltarse normas impuestas por profesores o padres pueden ser útiles de cara a ganar la aceptación del grupo de iguales, a conseguir autonomía respecto a la familia o a afirmar la madurez y marcar el fin de la niñez (Hopkins y Emler, 1990; Oliva et al., 2008).

Lejos de defender una postura permisiva hacia la presencia de comportamientos antisociales en adolescentes, incluso frente a los que pueden ser considerados normativos, venimos a destacar la diferente naturaleza que puede presentar la aparición de estos actos y la necesidad de abordarlos desde su significado evolutivo real. En este sentido creemos importante el conocimiento exacto de la prevalencia de las conductas antisociales y la identificación de signos claves que nos ayuden a detectar la presencia de una clara desviación del comportamiento normativo. Defendemos que las respuestas interventivas han de variar en gran medida dependiendo de la situación a afrontar.

Continuando con la discusión sobre la prevalencia de los comportamientos antisociales queremos destacar que por lo que se refiere a las distintas categorías de conducta antisocial establecidas, se apreció que las conductas “agresivas” y las de “violación de normas” eran las más frecuentes, presentando en términos globales índices de prevalencia del 13-59% y 30-50% respectivamente. Las conductas de “destrucción de la propiedad” y de “robo y fraudulencia” fueron menos comunes (10-20% y 10-30% respectivamente). Estos datos parecen ir en consonancia con lo encontrado en estudios previos (Martínez y Gras, 2007; Mirón et al., 1997) que analizando adolescentes españoles también encontraron que las conductas antisociales relacionadas con la agresión y la violación de normas eran las que se emitían con más frecuencia. No obstante, debe destacarse también la existencia de otros estudios que pese a coincidir en la primacía de las conductas agresivas, no encuentran la alta prevalencia de conductas de violación de

Discusión y Conclusiones

normas, sino que destacan la emisión de conductas de robo como segunda categoría de más alta prevalencia (Villar, González, Luengo, Gómez y Romero, 2002).

Llegados a este punto, nos gustaría resaltar dos cuestiones. La primera, que al examinar con detalle los altos índices de prevalencia de las conductas agresivas, tanto de nuestro estudio como entre los comentados en líneas anteriores, puede observarse que son mostrados ante la *agresión verbal*-discutir, insultar, gritar, amenazar- y no tanto frente a actos de agresión física. Esta cuestión nuevamente vendría a reforzar la importancia de atender a la gravedad de las conductas para comprender el grado de extensión de las mismas.

La segunda cuestión que queremos destacar es la dificultad manifiesta para establecer conclusiones globales de prevalencia y determinar incrementos o disminuciones a lo largo del tiempo. Como ya fuera indicado en la introducción de este trabajo, establecer la prevalencia de la conducta antisocial durante la adolescencia no es una tarea sencilla pues los datos dependen de los distintos estudios desarrollados y las cifras varían en función de diferentes aspectos como son la forma de medida, las muestras seleccionadas o las conductas antisociales incluidas en el estudio.

Además, a la cuestión anterior debe sumarse el hecho de que la conducta antisocial en la adolescencia es difícil de acotar, pues muchos comportamientos antisociales que suponen violación de normas sociales no quedan registrados como delitos en lo penal, limitando la utilidad de las cifras oficiales de justicia para este fin, y al contrario de lo que sucede con otras conductas de riesgo como, por ejemplo, el consumo de sustancias no existen en la actualidad iniciativas institucionales que periódicamente exploren su manifestación en muestras de adolescentes normativos.

Esta situación, unida a la heterogeneidad de conductas antisociales que se incluyen en los instrumentos de evaluación utilizados, lleva a la pérdida de importante información que permitiría describir la mayor o menor incidencia de estas conductas de riesgo a lo largo de distintas generaciones, dificultando enormemente la obtención de conclusiones claras sobre variaciones en prevalencia como hemos destacado líneas atrás.

Finalmente, consideramos imprescindible atender a los hallazgos encontrados en relación a las diferencias de género y la influencia de la edad en la manifestación de comportamientos antisociales. A este respecto, la información obtenida en este estudio puso de manifiesto una mayor implicación en conductas antisociales por parte de chicos que de chicas y una cierta tendencia al aumento de la frecuencia de emisión de estas

conductas con la edad. Aunque, cabe señalar que los tamaños del efecto de las comparaciones realizadas fueron pequeños.

Los datos hallados respecto a las diferencias de género vienen a coincidir con la literatura previa, dado que la mayor implicación de adolescentes varones en estos comportamientos ha sido una constante en las investigaciones realizadas tanto a nivel nacional como internacional (López-López y López-Soler, 2008; Muñoz, 2004; Pelegrín y Garcés de los Fayos, 2009; Storvoll y Wichstrom, 2003). No obstante, debe indicarse que la diferencia encontrada es menos acentuada de lo que suele manifestarse en estudios clásicos de prevalencia de trastornos de conducta, en los que se señala la proporción de tres o cuatro veces más frecuente en niños que en niñas (Quay, 1986; Weiner, 1982). Nuestros datos parecen ir más en la línea de estudios más recientes (Bringas, Herrero, Cuesta y Rodríguez, 2006; González, 1998; Rutter et al., 2000; Scandroglio et al., 2002) donde las diferencias de género tienden a aparecer atenuadas.

La mayor similitud de chicos y chicas en la emisión de comportamientos antisociales parece estar indicando un acercamiento de los patrones conductuales de chicos y chicas que si ya se había observado en los últimos años en el consumo de sustancias parece estar extendiéndose al ámbito de la conducta antisocial (Oliva et al., en prensa).

Según nuestra opinión, este acercamiento en los patrones conductuales de chicos y chicas adolescentes puede ser explicado por los cambios producidos en su proceso de socialización en las últimas décadas. Los estudios clásicos mostraban que las chicas están eran más socializadas para tener en cuenta los sentimientos de los demás (Hoffman, 1977) y, por otra parte, solían estar más vinculadas al grupo familiar y más supervisadas por los padres durante la adolescencia (Leonard, 1982), lo que limitaría tanto su disposición como sus oportunidades de aprender y desarrollar conductas desviadas. Sin embargo, los cambios producidos hacia un trato más igualitario parecen conducir a la disminución de diferencias comportamentales, lo que puede llevar emparejado, una mayor implicación femenina en conductas antisociales.

Por último, atendiendo a la información encontrada respecto al aumento de actos antisociales durante los años evaluados, cabe destacar que vienen a coincidir con lo esperado. Como fue indicado en la introducción de este trabajo, los estudios que han analizado la evolución de la conducta antisocial durante la adolescencia parecen coincidir en considerar que ésta se intensifica con la llegada de la adolescencia, alcanzando la máxima incidencia sobre los 17 años, para empezar a disminuir a partir de ese momento (Kirk, 2006; Loeber et al., 1998; Oliva, 2001).

Discusión y Conclusiones

Conducta antisocial en la adolescencia

Pese a que numerosos estudios (Martínez y Gras, 2007; Mirón et al., 1997; Villar et al., 2002) encuentran este aumento paulatino de actos antisociales durante los años de la adolescencia temprana y media, y nuestro estudio no es la excepción, es necesario señalar que las diferencias producidas por la edad presentaban un tamaño del efecto bajo.

Finalmente, debe señalarse que pese a que la información obtenida respecto a género y edad venía a coincidir en términos generales con la evidencia previa, la variabilidad ante conductas concretas fue más la norma que la excepción. En este sentido se pudo comprobar que las medias de las conductas “agresivas” y las de “destrucción de la propiedad” solían variar significativamente en relación a la edad y el sexo pero no a la interacción de ambas variables, las medias de las conductas de “robo y fraudulencia” sólo en función de la edad o en función del sexo de manera independiente y, finalmente, las medias de conductas de “violación de normas” sólo variaban significativamente con la edad pero no en relación al sexo.

En definitiva, un análisis de la prevalencia de conductas antisociales adolescentes como el aquí realizado permite confirmar algunos resultados ya destacados desde la literatura científica previa, como son el caso de la gran extensión de la conducta antisocial leve entre la población adolescente, la relevancia de considerar la gravedad de las conductas de cara a comprender los índices de prevalencia mantenidos, así como la existencia de diferencias género y evolutivas en la realización de estos comportamientos. Pero, tal vez, uno de los resultados más reseñables y notables que este tipo análisis ofrece es la comprobación empírica de heterogeneidad que se esconde bajo el término conducta antisocial. Si en la introducción teórica de este trabajo informábamos de que dicha variabilidad constituía una de las principales características de nuestro objeto de estudio, los resultados obtenidos han avalado firmemente esta realidad, resaltándonos la importancia de realizar un acercamiento conjunto a estos comportamientos, pues este modo de proceder nos permitirá comprender más fácilmente el denominador común de los comportamientos antisociales, su naturaleza compartida y las trayectorias evolutivas seguidas por los mismos.

5.2 DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE MEDIDA PARA LA CONDUCTA ANTISOCIAL ADOLESCENTE

Junto al análisis de prevalencia presentado, el segundo objetivo de esta investigación consistió en desarrollar un instrumento de autoinforme válido y fiable para la evaluación de la conducta antisocial adolescente en población general, pues una revisión exhaustiva de los instrumentos disponibles nos había indicado la presencia de importantes déficits en

éstos, como son la falta de adaptación a la población objeto de estudio, la desconexión entre necesidades profesionales y de investigación, la débil validez para la discriminación dentro de población normativa, la falta de especificidad en la evaluación de la conducta antisocial o la desatención a la gravedad de los comportamientos.

Tras los resultados obtenidos en esta investigación, podemos decir que el proceso psicométrico realizado nos ha permitido la construcción de una escala que da respuesta a estos déficits, la confirmación de sus adecuadas propiedades psicométricas de fiabilidad y validez, y la obtención de baremos referidos a la norma para chicos y chicas adolescentes.

En este sentido, *respecto al estudio de los ítems* cabe indicar principalmente dos cuestiones. La primera, que el análisis cualitativo, realizado mediante juicio de expertos y una aplicación piloto, aporta evidencias de validez de contenido de la misma. Y la segunda, que el análisis métrico llevado a cabo en este estudio, análisis de índices de discriminación y desviaciones típicas, ha permitido seleccionar aquellos ítems que mejor ponen de manifiesto las diferencias mantenidas en conducta antisocial dentro una población adolescente normativa, al mismo tiempo que nos ha posibilitado comprobar que todos los ítems retenidos para la escala final cumplen las exigencias establecidas en los principales manuales de psicometría (Barbero, Vila y Suárez, 2006; Camacho y Sánchez, 1997; Martínez, Hernández y Hernández, 2006; Muñiz, 1996; Navas et al., 2001).

En lo referente al estudio de la dimensionalidad del instrumento, los resultados del Análisis Factorial Exploratorio, llevado a cabo a partir de la mitad de la muestra, han puesto de manifiesto la existencia de una estructura interna de tres factores que reflejan la heterogeneidad conductual del comportamiento antisocial: 1) *Agresión*, que recoge aquellas conductas que expresan agresividad, tanto física como verbal 2) *Robo y destrucción de la propiedad*, que da cabida a las conductas antisociales relacionadas con el robo o la destrucción de la propiedad y 3) *Violación de normas* que incluye todas aquellas conductas antisociales relativas a la ruptura de normas no relacionadas con la agresividad, robo o destrucción de la propiedad. Los datos obtenidos a partir de un Análisis Factorial Confirmatorio en la otra mitad de la muestra nos confirmaron la adecuación de un modelo jerárquico donde los factores anteriores son establecidos como factores de primer orden y la conducta antisocial total como factor de segundo orden que los engloba.

Pese a que estos resultados no son totalmente coincidentes con la estructura dimensional de partida, especificada en el trastorno disocial del DSM-IV-TR (APA, 2000), no resultan inesperados. Como ya hemos comentado anteriormente, partimos de una perspectiva exploratoria, pues éramos conscientes de que la estructura del DSM-IV-TR

Discusión y Conclusiones

(APA, 2000) fue alcanzada por consenso de expertos y no a partir de análisis estadísticos sobre la dimensionalidad del constructo. Además, la estructura encontrada resulta congruente con la vislumbrada en otros estudios psicométricos donde se hace uso de las dimensiones consideradas en este trabajo (Puerta, 2003) y con la literatura previa que resalta la heterogeneidad conductual presente bajo el constructo analizado.

En base a estas consideraciones y a la adecuada evidencia psicométrica —índices estadísticos adecuados según autores como Tabachnick y Fidell (2007), pesos factoriales de los ítems mantenidos excelentes (47.06%), muy buenos (16.67%) y buenos (5.88%) de acuerdo con el criterio de Comrey (1973) y estabilidad de la estructura dimensional mediante la comprobación de validez cruzada— puede considerarse que los resultados de este estudio aportan evidencias de validez dimensional de nuestra escala. Pudiendo concluir, por ello, que este nuevo instrumento de medida cuenta con unas adecuadas evidencias de validez interna.

Por lo que se refiere a la validez externa, cabe señalar que se analizó la relación entre las puntuaciones obtenidas a través de la nueva escala y las alcanzadas mediante otros instrumentos previamente validados para la evaluación de conducta antisocial (escala de ruptura de normas y conducta agresiva del YSR e ítems del trastorno disocial del DSM-IV-TR). Igualmente, se comprobó la relación entre las puntuaciones de la escala y algunas variables que la literatura científica relacionaba negativamente con la presencia de conducta antisocial. En el caso de los instrumentos de evaluación de conducta antisocial, se encontraron relaciones positivas significativas, indicando que dichos instrumentos apuntaban en la misma dirección y proporcionando, con ello, evidencias de validez convergente.

Cuando se trataba de las variables relacionadas negativamente con la presencia de comportamientos antisociales, nuevamente se observaron las relaciones esperadas, y los resultados mostraron que aquellos chicos y chicas que manifestaban mayores niveles de conducta antisocial también eran los que mostraban menores puntuaciones en la adquisición de “valores prosociales” y en el “afecto parental percibido”, en la línea de lo apuntado en trabajos previos (Rabazo, 1999; Romero, 1996).

En definitiva, tal como era esperable, todas las variables incluidas en los análisis mantuvieron relaciones significativas con las puntuaciones de la escala desarrollada, aportando, de esta manera, evidencias de validez externa de la escala.

A los resultados anteriores cabe sumar y valorar los buenos índices de consistencia interna obtenidos tanto para cada una de las dimensiones de la conducta antisocial tratadas de manera independiente como para la dimensión global de la escala (Clark y Watson, 1995), así como la obtención de baremos que vienen a marcar la calidad de la prueba de medida según los *Standars for Educational and Psychological Testing* (AERA, APA y NCME, 1999).

Más allá del análisis psicométrico efectuado, la comparación de nuestro instrumento con otros disponibles en la actualidad nos muestra la alta similitud establecida entre ellos aunque al mismo tiempo pone de relieve la existencia de importantes diferencias. En este sentido, cabe destacar que nuestra escala está centrada específicamente en la evaluación de la conducta antisocial adolescente tratando de dar cobertura a la amplia heterogeneidad de este constructo. Nos hacemos eco de lo apuntado por algunos autores que señalan que una de las principales razones del fracaso para solucionar los problemas derivados de la manifestación de comportamientos antisociales proviene del tratamiento de este constructo como unidimensional en el que se incluyen, bajo el mismo rótulo, manifestaciones conductuales muy diversas (Luengo, Otero, Romero, Gómez-Fraguela y Tavares, 1999). Al igual que otros instrumentos ya existentes, por ejemplo el CCA de Luengo y su equipo de investigación (Luengo et al., 1999), la escala que aquí se propone permite diferenciar entre tipos de conductas. Esta característica posibilita analizar por separado las variables relacionadas con cada una de ellas, un aspecto que sin duda incide en el avance de la investigación. Pero además, a diferencia del anterior, nuestro instrumento ha sido diseñado específicamente para discriminar no sólo entre población clínica y normativa, sino también dentro de esta última. Entendiendo que estos comportamientos son observables tanto en jóvenes con trastornos clínicos como en la mayoría de sujetos en su desarrollo normal (Kazdin y Buela-Casal, 2006), consideramos imprescindible disponer de medidas de evaluación asequibles, que permitan poner de manifiesto las diferencias producidas entre distintos niveles de conducta antisocial en población normalizada.

Por otra parte, otro dato que merece la pena ser destacado es que la escala construida conecta el campo de la investigación y el de la intervención profesional al partir de una concepción común de conducta antisocial presente en el manual DSM-IV-TR (APA, 2000). Esta característica adquiere gran importancia, pues, en la actualidad, profesionales de la psicología del campo de la investigación y de la intervención aceptan que es necesario disponer de un marco común de actuación para promover, apoyar y mejorar las intervenciones psicológicas. La unificación de instrumentos de evaluación que aúnen los intereses de ambos profesionales supone un paso necesario en este camino.

Discusión y Conclusiones

Finalmente, cabe señalar que otra de las principales cualidades que posee la nueva escala es que atiende a la gravedad de las conductas manifestadas. Esta característica resulta especialmente relevante pues pese a que la mayoría de los profesionales aceptan que los comportamientos antisociales son heterogéneos a las implicaciones que conllevan son pocos o ningunos los instrumentos de evaluación que toman en consideración esta peculiaridad.

Teniendo presente que Thurstone (1927) y otros autores posteriores (Coombs, 1967; De la Fuente, García-Cueto, San Luis, García y De la Fuente, 2002; García et al., 2003; Krus, Sherman y Kennedy, 1977; Meliá, Sospedra, Ramón y Molina, 1992; Rechea, Gómez Nieto, 1993; Ruiz y Conchillo, 1992) encuentran diferencias en la gravedad asignada a determinados comportamientos delictivos, consideramos importante atender y evaluar la gravedad de las conductas emitidas y por ello hemos creado un escala cuya corrección está ponderada en función de la gravedad.

Como ya se fue presentado en el capítulo anterior, los factores de ponderación fueron obtenidos mediante el desarrollo de una técnica delphi donde participaron un conjunto de 15 profesionales expertos en la materia. Tal y como esperábamos, los resultados obtenidos mostraron diferencias en la gravedad percibida ante los 17 comportamientos contemplados en la versión final de la escala. En general, las conductas antisociales relacionadas con la agresión a otras personas fueron las valoradas con mayores puntuaciones de gravedad, y las que constituían desviaciones de las normas sociales no relacionadas con agresión, robo o destrucción de la propiedad con las menores. El vandalismo y el robo ocuparon una posición intermedia. Los resultados encontrados son similares a los hallados en estudios previos (García et al., 2003; García-Borés, 1995) y suponen un apoyo empírico a la validez de contemplar la gravedad en la corrección del instrumento de medida creado. Como defendemos, las conductas antisociales pueden escalarse en función de la gravedad atribuida a éstas y ponderar significa atender al peso específico de cada una de estas conductas.

En conclusión, tomado en conjunto todo lo expuesto hasta ahora, podemos afirmar que contamos con evidencias empíricas importantes para considerar que la escala de conducta antisocial adolescente ofrecida en este trabajo constituye un instrumento de medida válido y fiable que permitirá explorar, a partir de un única aplicación, el grado y tipo de conducta antisocial manifestado por chicos y chicas adolescentes. Creemos que este instrumento puede resultar especialmente útil en un momento en el que la investigación ha mostrado los importantes costes sociales, económicos y personales que

estos comportamientos conllevan y ha constatado su amplia prevalencia en la población adolescente.

Por último, quisiéramos señalar que la escala ha sido diseñada tanto para su uso en población normalizada como clínica o delictiva y permite un acercamiento global a los comportamientos antisociales de los jóvenes, tratando de superar las barreras frecuentemente mantenidas entre la práctica profesional y la investigación básica. Igualmente, es destacable que gracias a su brevedad y sencillez puede ser aplicada tanto de manera individual como colectiva, lo que puede resultar de gran utilidad para cribar chicas y chicos adolescentes con ciertos problemas de conducta antisocial en centros educativos, determinar la gravedad de los problemas presentados, establecer un criterio pretratamiento (línea base) con el que evaluar los efectos de la intervención educativa y/o terapéutica o para administrar junto a otros instrumentos de evaluación en el desarrollo de proyectos de investigación.

5.3 TOPOGRAFÍA Y TRAYECTORIAS EVOLUTIVAS DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL ADOLESCENTE

Aparte del análisis de prevalencia de conductas antisociales específicas y la creación de una escala válida y fiable para el estudio de estos comportamientos en población adolescente normativa, en este trabajo estuvimos interesados en evaluar la topografía y evolución de la conducta antisocial adolescente tomada en conjunto y no como conductas antisociales concretas. La escala elaborada en el paso anterior nos permitió profundizar en esta cuestión ofreciéndonos una visión más completa y global de la conducta antisocial manifestada durante la adolescencia.

Respecto a la determinación de los niveles de conducta antisocial, los resultados pusieron de manifiesto su presencia en población adolescente normativa, confirmando de esta manera lo obtenido a partir del análisis de conductas específicas. En esta ocasión también se pudo apreciar que los comportamientos “*agresivos*” y de “*violación de normas*” presentaban mayor prevalencia que aquellos de “*robo y destrucción de la propiedad*”. Como ya hemos tenido ocasión de comentar, estos resultados no fueron inesperados pues esta tendencia ya había sido mostrada en estudios previos (Martínez y Gras, 2007; Mirón et al., 1997). Según nuestra opinión estas diferencias pueden obedecer en parte a que dentro de las dimensiones “*agresión*” y de “*violación de normas*” se engloban ciertas conductas de menor gravedad (“insultar malintencionadamente a alguien”, “fumar o beber en lugares que no están permitidos”, “entrar en sitios que están prohibidos para la edad”, etc.), por lo que es esperable que se emitan con más frecuencia que otras más graves incluidas en la

Discusión y Conclusiones

dimensión “*robo y destrucción de la propiedad*”, como, por ejemplo, “destrozar a propósito mobiliario urbano como cubos de basura, bancos, señales de tráfico...”. Esta explicación estaría en consonancia con aquellos estudios que muestran que los actos antisociales graves se emiten con menor frecuencia que los leves (López-López, 2001; Martínez y Gras, 2007; Mirón et al., 1997).

Otros datos interesantes son los referentes a las diferencias de género. El análisis de las dimensiones de la conducta antisocial evaluada mediante la escala construida en este estudio, mostró diferencias significativas de género en las dimensiones “*agresión*”, “*robo y destrucción de la propiedad*” y “*conducta antisocial total*” pero no en “*violación de normas*”. Todas las diferencias significativas encontradas indicaron una mayor prevalencia en el caso de chicos, tal y como se ha venido mostrando en la evidencia empírica precedente (Achenbach y Edelbrock, 1986; Garaigordobil y García de Galdeano, 2006; López-López y López-Soler, 2008; Moffitt, Caspi, Rutter y Silva, 2003; Muñoz, 2004; Pelegrín, 2004; Pelegrín y Garcés de los Fayos, 2009; Storvoll y Wichstrom, 2003). Si bien los datos anteriores coincidían con la literatura previa, la ausencia de diferencias ante la dimensión “*violación de normas*” resultó un hallazgo relativamente novedoso, y una muestra más del acercamiento de patrones conductuales que en las últimas décadas se está produciendo entre chicos y chicas.

Es necesario también indicar que las diferencias de género se manifestaron tanto al no controlar la gravedad de las conductas analizadas como cuando era controlada mediante coeficientes de ponderación. Si bien no se observaron cambios en las tendencias, chicos continuaron mostrando niveles significativamente más altos en “*agresión*” y “*robo y destrucción de la propiedad*” y sin diferencias con las chicas en “*violación de normas*”, sí se comprobó un incremento en el tamaño del efecto de estas diferencias, que podría estar indicando que los chicos no sólo realizan más actos antisociales que las chicas sino que además estos presentan mayor gravedad.

Confirmando las conclusiones extraídas en el primer objetivo de este trabajo, el análisis de la trayectoria evolutiva de la conducta antisocial analizada como conjunto mostró que existía un aumento progresivo en el número de comportamientos disruptivos manifestados desde los 12 a los 17 años. Como ya apuntáramos, estos resultados se encuentran en consonancia con la literatura previa, en la que se destaca que durante la adolescencia los comportamientos antisociales tienden a incrementar hasta alcanzar su máxima incidencia en torno a los 17 años y descender posteriormente- “*curva tradicional de delincuencia*”- (Loeber et al., 1998; Oliva, 2001; Piquero, 2007).

Aunque nuestros datos no nos permiten conocer qué ocurre tras los 17 años, pues ningún sujeto de la muestra superaba esta edad, la información obtenida nos conduce a pensar en el buen ajuste de nuestros datos a la denominada "*curva tradicional de delincuencia*".

Por otra parte, en relación a las trayectorias evolutivas resulta destacable que este estudio ha permitido analizar no sólo la trayectoria general de este comportamiento sino también el de sus dimensiones constituyentes: "*agresión*", "*robo y destrucción de la propiedad*" y "*violación de normas*". A este respecto, los resultados mostraron la existencia de trayectorias diferentes para el conjunto de dimensiones. La "*violación de normas*" mostró un aumento progresivo a lo largo del periodo de edad analizado (12-17 años), mostrando un aumento significativo entre la adolescencia inicial (12-13), los primeros años de la adolescencia media (14-15) y los últimos años de ésta (16-17). Por el contrario, las dimensiones "*robo y destrucción de la propiedad*" y "*agresión*" incrementaron significativamente entre la adolescencia inicial y los primeros años de la adolescencia media y se mantuvieron constantes en el nivel alcanzado a lo largo del final de esta etapa.

Los datos anteriores nos llevan a resaltar dos cuestiones. Por un lado, que los resultados sugieren que el incremento mostrado entre el inicio de la adolescencia media (14-15) y el final de ésta (16-17) está relacionado con un incremento en la emisión de conductas de "*violación de normas*" y no de aquellas relacionadas con el "*robo y la destrucción de la propiedad*" o la "*agresión*" que, como se ha indicado, se mantuvieron constantes. Por otro lado, la importancia de atender a la heterogeneidad que existe tras el constructo conducta antisocial para comprender con mayor exactitud su topografía y su evolución. Como apuntaban Luengo et al. (1999), tal vez una de las principales razones del fracaso para comprender e intervenir en la conducta antisocial deriva del tratamiento unidimensional que tradicionalmente se le ha dado.

Desde esta posición, los resultados encontrados en este estudio suponen un apoyo empírico a este asunto y nos permiten comprender qué dimensiones distintas de la conducta antisocial presentan trayectorias evolutivas diferentes. Además, sobre esta evolución cabe añadir dos últimas cuestiones. La primera de ellas, que los análisis realizados pusieron de manifiesto que una vez controlada la gravedad de las conductas la influencia de la edad en el nivel de "*conducta antisocial total*" presenta un menor tamaño del efecto. Este fenómeno parece indicar que a lo largo de la adolescencia incrementa el número de conductas emitidas pero no por ello la gravedad de éstas. La segunda cuestión, que la inexistencia de efectos de interacción del sexo y la edad en todas las dimensiones mostró que las trayectorias para chicos y chicas seguían un patrón común.

Discusión y Conclusiones

Finalmente, como se recordará, llegados a este punto del estudio estuvimos interesados en explorar la posibilidad de clasificar a los sujetos en función de la manifestación de conducta antisocial que mostrasen.

Ya hemos destacado en la introducción teórica de este trabajo que contábamos con una extensa literatura científica que ha tratado de arrojar luz sobre la amplia variabilidad existente entre los sujetos que manifiestan conducta antisocial. Entre las diferentes propuestas destacábamos la realizada por Patterson (1982) que diferenciaba entre sujetos antisociales cuyo síntoma primario era la agresión (*agresores*) y aquellos cuyo síntoma primario era el hurto (*ladrones*). Nuestros resultados, derivados de un análisis de conglomerados realizado a partir de las tres dimensiones de la conducta antisocial ("*agresión*", "*robo y destrucción de la propiedad*" y "*violación de normas*"), no confirmaron la distinción anterior, tal vez por partir de una muestra no clínica, a diferencia de la utilizada por Patterson. Si bien, al igual que este autor, encontramos la posibilidad de dividir a los sujetos en dos grupos, éstos diferían en función a su nivel global de conducta antisocial y no en cuanto diferente síntoma primario ("*agresión*", "*robo y destrucción de la propiedad*" o "*violación de normas*"). De manera específica, nuestros datos indicaron que podía establecerse la siguiente tipología:

"Adolescentes normalizados": grupo que representaba casi a la totalidad de la población analizada (un 91,4%), compuesto por chicos y chicas con niveles medios-bajos en todas las dimensiones de la conducta antisocial.

"Adolescentes problemáticos": grupo minoritario en población adolescente normativa, compuesto únicamente por 206 de los adolescentes evaluados (8,6% del total) caracterizados por presentar altos niveles de conducta antisocial en todas las dimensiones de ésta aunque principalmente en conductas relacionadas con el "*robo y destrucción de propiedad*".

Pese a las diferencias existentes entre nuestra propuesta y la realizada por Patterson (1982) creemos que no son incompatibles, sino que más bien complementarias. Nuestra propuesta refleja la posibilidad de dividir a la población normativa entre sujetos que no presentan especiales problemas relacionados con el comportamiento antisocial ("*adolescentes normalizados*"; 91,4%) y sujetos con indicios o presencia de éstos ("*adolescentes problemáticos*"; 8,6%)— cuestión que parecen verse respaldada por estudios que indican que la prevalencia de los trastornos de conducta se sitúa entre el 4 y el 18 % (Angold y Costello, 2001; Earls, 1994; Kazdin, 1995; Kazdin y Buela-Casal, 2006)—. Por su parte, la propuesta de Patterson indica que atendiendo a población clínica se puede

diferenciar entre dos grupos de sujetos en función a su síntoma primario (sujetos caracterizados por la agresión, “*agresivos*”, o por el hurto, “*ladrones*”).

En definitiva, teniendo presente estas consideraciones sugerimos que integrando nuestros datos y los hallados por Patterson existe la posibilidad de establecer la siguiente clasificación: sujetos “*sin*” o “*con*” problemas de conducta antisocial, como indican los datos obtenidos en esta tesis doctoral y, dentro de los últimos entre “*agresores*” o “*ladrones*”, tal y como destacó Patterson (1982).

Desde este nuevo prisma, tal vez lo más interesante de los resultados obtenidos es que la clasificación propuesta parece verse confirmada al analizar los distintos factores que se asocian a los sujetos con altos niveles de conducta antisocial. En términos generales los resultados obtenidos están en consonancia con la literatura previa (Arnett, 2009; Kazdin y Buela-Casal, 2006; Rutter et al. , 2000; Stoff, Breiling y Maser, 1997) pues pusieron de manifiesto que el grupo de “*adolescentes problemáticos*” se caracterizaba particularmente por una mayor proporción de varones con mayores problemas de ajuste y menores competencias positivas (valores sociales, tolerancia a la frustración, empatía, motivación hacia la escuela, capacidad para la toma de decisiones...). Así mismo, resultó característica su percepción más negativa de los estilos educativos de sus progenitores y la percepción de mayores niveles de conflicto interparental. Lo más destacable del resto de variables analizadas fue su peor relación con el grupo de iguales, su visión más negativa de los centros educativos a los que asistían y su pertenencia a barrios percibidos como menos seguros.

Además, resulta recalable el hecho de que se encontraron importantes diferencias entre las trayectorias evolutivas mantenidas en conducta antisocial entre chicos y chicas del grupo de “*adolescentes normalizados*” y el grupo de “*adolescentes problemáticos*”. Tal y como quedó reflejado en los resultados de este trabajo, el grupo de “*adolescentes problemáticos*” se situó por encima del de “*adolescentes normalizados*” en niveles de conducta antisocial y, al mismo tiempo, parecían mostrar trayectorias evolutivas más estables. Desde nuestro punto de vista estos datos pueden ser explicados atendiendo a la propuesta de Koops y Orobio (2006), que hace distinción entre cuatro trayectorias evolutivas diferentes: 1) grupo con problemas de conducta “de inicio infantil”, 2) grupo con problemas de conducta que va descendiendo a lo largo del desarrollo, 3) grupo con problemas de conducta “de inicio adolescente” y 4) grupo sin problemas de conducta que siguen una curva normal de adolescencia , con mayores tasas de incidencia en torno a los 17 años.

Discusión y Conclusiones

En base a esta propuesta, sugerimos que la mayor estabilidad mostrada en el grupo de “adolescentes problemáticos” puede estar explicada por dar cabida en parte a sujetos con trastornos de conducta de inicio infantil, que como ha sido puesto de manifiesto en los principales estudios longitudinales (Moffitt et al., 1996, 2002) y se indica en el DSM-IV-TR (APA, 2000) se definen por presentar un trastorno de conducta persistente y crónico a lo largo de su desarrollo.

En suma, los datos encontrados en este estudio respecto a la topografía y evolución de la conducta antisocial parecen indicar que ésta presenta una visible presencia en el desarrollo normativo de jóvenes, encontrándose diferentes trayectorias evolutivas tanto para sus dimensiones constituyentes como para los dos grupos de adolescentes identificados. Partiendo de estas conclusiones, a continuación pasaremos a analizar y discutir los resultados encontrados en relación al cuarto objetivo perseguido en esta tesis doctoral: la identificación de factores implicados en la conducta antisocial adolescente, con especial atención a los relacionados con el desarrollo positivo.

5.4 FACTORES IMPLICADOS EN LA CONDUCTA ANTISOCIAL ADOLESCENTE

Como ya hemos tenido ocasión de señalar, el cuarto objetivo de este trabajo consistía en identificar factores personales o ambientales implicados en la conducta antisocial, considerando principalmente dimensiones que habían mostrado en estudios precedentes su vinculación con el desarrollo positivo adolescente. De este modo, fue analizada la relación entre la conducta antisocial y un amplio conjunto de variables concernientes a las siguientes áreas o contextos de influencia: personal, familiar, del grupo de iguales, escolar y comunitario.

En relación a los factores personales fueron analizadas variables de ajuste (problemas internos y problemas cognitivo-relacionales), valores individualistas (hedonismo y reconocimiento social), variables relacionadas con los estilos de vida de los adolescentes y variables consideradas activos internos o competencias a promover desde los modelos de desarrollo positivo (autoestima; valores sociales y personales; satisfacción vital; tolerancia a la frustración; capacidad para la toma de decisiones; empatía y motivación hacia la escuela).

La conducta antisocial alcanzó valores significativamente más altos entre los jóvenes que concedieron mayor importancia a valores hedonistas y de reconocimiento social, que presentaban problemas internos y cognitivo-relacionales y que se iban a la cama más tarde tanto durante los días laborables como fines de semana. De manera opuesta, niveles

bajos de conducta antisocial se asociaron significativamente a mayores niveles de competencias positivas como la tolerancia a la frustración, la capacidad para la toma de decisiones, los valores de corte social y personal, la satisfacción vital, la empatía y la motivación escolar.

Es interesante señalar que estos resultados se encuentran en consonancia con estudios previos (Romero, 1996; Dishion, French y Patterson, 1995; Etxebarria y Apodaca, 2008; Calvo, González y Martorrell, 2001; Vermeiren, 2003) y permiten poner de relieve que muchas de las competencias positivas de los adolescentes presentaban un efecto preventivo en relación a su conducta antisocial, pues aquellos chicos que mostraban mayores niveles de competencias también eran los que menos actos antisociales realizaban.

Un aspecto a destacar de los datos obtenidos es que vienen a confirmar la complementariedad del modelo de déficit y el modelo de desarrollo positivo, pues nos permiten comprender que reducir y/o prevenir déficit o problemas de conducta y promover el desarrollo y competencia son caminos paralelos (Oliva et al., 2008). Como ya apuntáramos en la introducción teórica de este trabajo, los activos para el desarrollo positivo no sólo promueven la competencia sino que, como consecuencia de ello, previenen problemas, tales como la conducta antisocial—véase Tabla 74—.

Tabla 74

Modelos sobre la intervención en la adolescencia, tomado de Oliva et al. (2008)

MODELO	MEDIOS	OBJETIVOS
Modelo del déficit	<i>Reducir/Prevenir los riesgos para el desarrollo</i>	<i>Reducir/Prevenir las conductas problemáticas</i>
Modelo de la competencia	<i>Promover los activos, recursos y oportunidades para el desarrollo</i>	<i>Promover el bienestar, competencia y desarrollo</i>

Diagrama de flujo: Una flecha horizontal apunta de los Medios del Modelo del déficit a sus Objetivos. Una flecha horizontal apunta de los Medios del Modelo de la competencia a sus Objetivos. Una flecha en L invertida apunta de los Objetivos del Modelo de la competencia hacia los Objetivos del Modelo del déficit.

En general, como indicaron los análisis de regresión, de todas las variables personales fueron la tolerancia a la frustración, la presencia de problemas cognitivo-relacionales y las altas horas de acostarse los fines de semana las que presentaban una contribución más importante de cara a predicción de la conducta antisocial adolescente. El ser varón, el conceder mucha importancia a valores hedonistas y la ausencia de problemas internos también mostraban una aportación destacable aunque algo menor. Por último,

Discusión y Conclusiones

también significativas pero menos relevantes, se situaron la mayoría de las competencias positivas (autoestima, responsabilidad, capacidad de toma de decisiones, empatía y motivación escolar).

Quizás una de las cuestiones más interesantes de los resultados encontrados es que permiten poner de manifiesto que si bien la mayoría de competencias de desarrollo positivo evaluadas en este trabajo ejercen un efecto preventivo de la conducta antisocial, es la tolerancia a la frustración la que contribuye más significativamente. Estos datos parecen ir en la misma dirección que los estudios que resaltan el importante papel del escaso autocontrol en la manifestación de comportamientos antisociales (Benda, 2005; Dishion y Patterson, 2006; Grasmick, Tittle, Bursik y Arneklev, 1993; Vazsonyi, Pickering, Junger y Hessing, 2001). Igualmente, suponen un apoyo empírico más a la relevancia de este tipo de variables en la explicación de la conducta antisocial adolescente como apuntaron Dollard et al. (1939) en su teoría ya clásica de la “hipótesis frustración- agresión”. Según esta teoría si una persona se siente frustrada, entendiéndose por frustración la condición que surge cuando la obtención de metas se bloquea, la respuesta es agresiva (López-López y López-Soler, 2008).

Pese a que la versión más radical de la teoría de Dollard et al (1939), la cual defiende que toda frustración deriva en agresión, ha sido refutada por la evidencia empírica posterior, la tolerancia a la frustración no debe ser olvidada de cara a la explicación de los comportamientos antisociales como vienen a indicar nuestros datos y parecen apoyar los estudios de neuroimagen realizado para la comprensión comportamental de los sujetos. Como ya argumentáramos en otro lugar (Oliva y Antolín, 2010), algunos estudios recientes con técnicas de neuroimagen muestran que la mejora progresiva que tiene lugar durante la segunda década de la vida en la conexión entre la corteza órbito-frontal y algunas estructuras límbicas como la amígdala, el hipocampo y el núcleo caudado, va a conllevar un importante avance en el control cognitivo y en la inhibición de emociones y conductas, con la consiguiente disminución de la impulsividad propia de la adolescencia temprana (Goldberg, 2001; Weinberger, Elvevag y Giedd, 2005) y la mejora del autocontrol y la tolerancia a la frustración. En la medida en que se vaya produciendo esta integración entre diferentes estructuras cerebrales, las respuestas del adolescente ante distintas situaciones se basarán en el trabajo conjunto de diversas áreas. Así, si a principios de la adolescencia la autorregulación conductual dependía de forma exclusiva de un inmaduro córtex prefrontal, a finales de esta etapa, y en la adultez, la responsabilidad del control estará repartida entre varias áreas cerebrales, lo que la hará más eficaz (Luna et al., 2001), pudiendo esto suponer una de las posibles causas del descenso en conducta antisocial producido durante estos años. Aunque existen diversos factores que pueden influir en la

mayor prevalencia de estas conductas en los años que siguen a la pubertad, durante los últimos años se ha acumulado una importante evidencia acerca del papel desempeñado por el desarrollo neurológico que tiene lugar durante la segunda década de la vida (Boyer, 2006; Oliva, 2007) permitiendo comprender con mayor profundidad la asociación que suele encontrarse en adolescente entre manifestación de conducta antisocial y bajos niveles de el autocontrol o tolerancia a la frustración.

De manera complementaria a la relación encontrada entre tolerancia a la frustración y comportamiento antisocial, los resultados de este estudio pusieron de manifiesto que otras variables no relacionadas con el desarrollo positivo como son los problemas de ajuste, los valores individualistas o las cuestiones relacionadas con estilos de vida contribuían igualmente a la explicación de la conducta antisocial, incluso en mayor proporción que las anteriores.

Creemos interesante destacar la relación encontrada entre los problemas internos y la conducta antisocial. Como ha sido reflejado en los resultados de este trabajo, los análisis correlacionales mostraron que estas dos variables se encontraban asociadas mediante una relación significativa de signo positivo, un aumento en la presencia de problemas internos se correspondía a un aumento en la manifestación de actos antisociales. Estos datos no resultaron sorprendentes, pues son numerosas las investigaciones que presentan a los trastornos internalizantes como uno de los ejemplos principales de comorbilidad con la conducta antisocial (Hinshaw y Zupan, 1997; Vermeiren, 2003). Pese a ello, y sin negar esta asociación, análisis posteriores nos permitieron poner de manifiesto que la relación mantenida entre problemas internos y conducta antisocial constituye una relación parcialmente mediada por la variable problemas cognitivo-relacionales. De esta manera, la evidencia empírica aportada en este estudio, parece indicar que si bien la correlación total entre estas dos variables es positiva, el efecto directo ejercido por los problemas internos sobre la conducta antisocial es negativo, es decir, a más problemas internos menos conducta antisocial. El balance positivo de la relación, mostrado en el análisis correlacional, estaría reflejando la supremacía de un efecto mediado de signo positivo a través de la variable mediadora. Atendiendo a los datos encontrados, puede decirse que la presencia de problemas internos aumenta la probabilidad de emisión de conductas antisociales pues conlleva un aumento en la probabilidad de sufrir problemas cognitivo-relacionales y estos a su vez se encuentran asociados a la presencia de conducta antisocial, como han indicado numerosos estudios (Althoff, Rettew y Hudziak, 2003; López, Serrano y Delgado, 2004).

Discusión y Conclusiones

Si bien los datos encontrados en relación al ámbito personal fueron interesantes, los hallados en cuanto a la familia no lo fueron menos. En la misma línea que estudios previos (Egeland y Sroufe, 1981; Maccoby, 1980; Pelegrín, 2004; Pelegrín y Garcés de los Fayos, 2009; Wachs, 1991), en esta investigación hemos encontrado asociación entre los estilos educativos de los padres y la manifestación de conducta antisocial adolescente.

La mayoría de las dimensiones analizadas de los estilos parentales se mostraron asociadas positiva o negativamente a la conducta antisocial, aunque fueron tres las que jugaron un papel más relevante de cara a su predicción: el control conductual, la revelación y el control psicológico.

Nuestros resultados indicaron que el control conductual tenía un papel preventivo de la conducta antisocial. Estos datos no son sorprendentes, pues la literatura sobre estilos parentales apoya la importancia del control para la prevención de los problemas comportamentales en niños y adolescentes (Steinberg y Silk, 2002). Pero más allá de la importancia del control conductual, mediante el que los padres pueden obtener información acerca de lo que hacen sus hijos en su tiempo y establecer límites a su comportamiento, la revelación se vislumbró como una variable a destacar en relación a la prevención de comportamientos antisociales.

La revelación apareció en este estudio asociada de forma significativa a la conducta antisocial total, mostrando que aquellos adolescentes que tenían más informados a sus padres realizaban menos conductas antisociales. Se podría pensar que la relación causal va en el sentido contrario, de tal forma que el contar más o menos cosas en casa dependería del ajuste comportamental del chico o chica, pues aquellos más transgresores tendrían más razones para no informar a sus padres de sus "hazañas" fuera de casa. No obstante, en un estudio longitudinal realizado por Parra y Oliva (2006) se encontró apoyo a la influencia de la revelación sobre el ajuste adolescente, lo que nos lleva a sugerir que favorecer esta revelación por parte de los hijos puede considerarse una buena estrategia de control parental de cara a la prevención de la conducta antisocial manifestada durante la adolescencia.

Si el control conductual se asoció a menores niveles de conducta antisocial, con el control psicológico sucedió todo lo contrario, pues la utilización por parte de los progenitores de tácticas disciplinarias basadas en el chantaje emocional o la inducción de culpa se relacionó de forma significativa con la presencia de actos antisociales. Así, nuestros resultados coinciden con los de otras investigaciones en las que el control psicológico apareció asociado a problemas conductuales (Conger, Conger y Scaramella, 1997; Parra y Oliva, 2006).

Por último, es necesario señalar que en consonancia con estudios previos que encuentran que valores sociales y personales están asociados a menores niveles de conducta antisocial (Luengo 1985; Romero, 1996), los datos de esta investigación indicaron que la promoción parental de estos valores contribuía significativamente a la predicción de conducta antisocial, de manera que un mayor fomento parental de valores sociales y personales predecía significativamente niveles más bajos de comportamientos antisociales.

Junto a los aspectos comentados, otras variables familiares que se mostraron relevantes para explicar el comportamiento antisocial fueron: el nivel de conflicto interparental, el número de hermanos y el nivel socioeconómico de la familia.

Si bien ante el conflicto y el número de hermanos se encontraron las relaciones esperadas en función a la literatura previa: a más conflicto y más hermanos más conducta antisocial (Harden, Turkheimer, Emery, D'Onofrio, Slutske, Heath, y Martin, 2007; Rutter et al., 2000; Shaw, Emery y Tuer, 1993; Webster-Stratton y Hammond, 1999), la relación entre esta conducta y nivel socioeconómico resultó "relativamente" novedosa. En la introducción teórica de este trabajo se destacó que muchas teorías iniciales sobre las causas de la conducta antisocial tenían como punto de partida la idea de que los delincuentes procedían de un medio familiar social y económicamente desfavorecido, siendo comunes los estudios como el realizado por Gorman-Smith y Tolan (1998) que muestran que el bajo nivel socioeconómico está asociado a comportamientos disruptivos. Pese a ello, y de manera contraria a la creencia popular, también es cierto que varios estudios han señalado que la relación entre nivel socioeconómico y conducta antisocial es relativamente débil (Hawkins et al., 1998; Sobral, Romero, Luengo y Marzoa, 2000), incluso que no se encontraba tal relación (Antolín et al., 2009; Dahlberg y Potter, 2001; Tolan, 1988). Los datos hallados en esta investigación parecen ir un paso más allá, y nos muestran justo lo contrario, los niveles de conducta antisocial son mayores en familias con niveles socioeconómicos altos. Aunque relativamente novedoso, estos datos son similares a otros encontrados en nuestro país (Romero, 1996).

Sin atrevernos a defender un cambio de tendencia en la asociación mantenida entre el nivel socioeconómico y la conducta antisocial, pues somos conscientes de que la asociación encontrada muestra un tamaño del efecto pequeño y los estudios realizados parten de muestras muy heterogéneas que dificultan su comparabilidad, creemos interesantes estos resultados en la medida que indican que dentro de una población normalizada, donde presumiblemente se sitúan niveles socioeconómicos bajos, medios y altos sin la presencia de valores extremos, la tendencia mostrada, aunque débil, indicaba

Discusión y Conclusiones

Conducta antisocial en la adolescencia

que a medida que aumenta el nivel socioeconómico de las familias mayores son los niveles de conducta antisocial adolescente. En nuestra opinión esta relación podría estar reflejando ciertas dificultades en el proceso de socialización de las familias con mayores niveles socioeconómicos, tales como el menor control o supervisión parental hacia los hijos a causa de la falta de tiempo, una menor implicación en su educación, u otros aspectos similares que podrían estar en la base de este aumento de conducta antisocial.

Pero más allá de interpretaciones posibles, respecto a los factores familiares cabe destacar dos cuestiones. La primera, que los datos obtenidos respecto a los estilos educativos nos indicaron que las dimensiones relacionadas con el control tenían un papel más importante para la explicación de la conducta antisocial que las relacionadas con el afecto y la comunicación, datos que parecen ir en la línea de investigaciones previas (Barber, Olsen y Shagle, 1994; Holmbeck, Paikoff, Brooks-Gunn, 1995). La segunda cuestión, que los resultados arrojados por esta investigación volvieron a poner de manifiesto el poder preventivo de las variables relacionadas con el desarrollo positivo. Así, variables como el afecto y la comunicación, la promoción de autonomía, el control conductual y la revelación, que desde los modelos de desarrollo positivo son considerados importantes activos a promover, se hallaron relacionados negativamente con la manifestación de la conducta antisocial, indicándonos que aquellas familias que poseían mayores activos familiares también eran las que sus hijos manifestaban menores niveles de conducta antisocial.

Atendiendo ahora a las variables pertenecientes al grupo de iguales (tiempo pasado con los iguales fuera del colegio; confianza, comunicación y alienación con los amigos, y apego total a los iguales) cabe señalar que este estudio ha encontrado que de todas las dimensiones consideradas era el tiempo pasado con los amigos la que de manera significativa más contribuía a predecir el comportamiento antisocial. El apego manifestado al grupo de iguales no mostró especial relevancia de cara a esta predicción. En consonancia con estudios previos que encuentran que el apego a los amigos en la adolescencia está más relacionado con problemas de carácter interno que externo (Sánchez-Queija, 2007), nuestros resultados indicaron que las relaciones mantenidas entre las dimensiones de apego analizadas —comunicación, confianza y alienación— y la manifestación de conducta antisocial eran bastante débiles. Tal vez, como defendieran Mirón et al. (1997), lo que parece determinante en la involucración del adolescente en conductas antisociales no es tanto la vinculación a un grupo como el tipo de grupo con el que se vincula. Como ya apuntáramos en la introducción de este trabajo, la importancia de los amigos desviados para el propio comportamiento antisocial del adolescente es uno de los hallazgos más consistentes de la literatura en el área de la delincuencia juvenil

(Capaldi, Dishion, Stoolmiller y Yoerger, 2001; Farrington, 1998; Hawkins et al., 2000; Herrenkohl et al., 2000).

Continuando con la discusión sobre los factores implicados en la conducta antisocial adolescente cabe señalar que también las variables escolares y comunitarias se mostraron relacionadas con esta conducta.

En lo que se refiere a las *variables escolares*, estuvimos interesados en explorar la relación mantenida entre la conducta antisocial y un conjunto de variables de los centros educativos de los adolescentes—clima social, vínculos con el centro, empoderamiento y claridad de normas y valores— que en estudios previos se mostraban como importantes activos escolares para el desarrollo positivo (Oliva et al., en prensa; Scales, Benson, Leffert y Blyth, 2000).

Los resultados de nuestro estudio indicaron que todos los activos escolares analizados ejercían un efecto preventivo de la conducta antisocial aunque existía variabilidad en cuanto a su grado de asociación. De todos ellos, la vinculación con el centro fue el predictor más potente de los comportamientos antisociales, lo que nos lleva a sugerir su importancia de cara a la intervención.

La evidencia aportada, nos permite realizar algunas afirmaciones. La primera que los datos encontrados en este estudio vienen a confirmar la implicación del contexto escolar en el desarrollo de la conducta antisocial. Como ya fuera indicado por estudios previos es importante entender que dimensiones como un clima escolar positivo, unos límites claros y justos y la asunción y promoción de valores sociales por parte del centro pueden promover el desarrollo de conducta prosocial y la disminución de comportamientos disruptivos (Arnett, 2009; Coatsworth et al., 2002; Kowaleski-Jones, 2000; Maddox y Prinz, 2003; Morrison, Robertson, Laurie y Kelly, 2002; Reinke y Herman, 2002). Pero, más aún, los datos nos permiten afirmar que las variables analizadas en este estudio están implicadas en la manifestación de la conducta antisocial adolescente. Este hecho resulta de especial interés si se atiende a que todas ellas han sido vislumbradas en estudios previos como dimensiones promotoras del desarrollo positivo (Oliva et al., en prensa). De este modo, variables como clima social, vínculos con el centro, empoderamiento y claridad de normas y valores parecen mostrarse como buenos candidatos a incluir en programas escolares para la prevención de comportamientos antisociales y el fomento del desarrollo positivo adolescente. En este sentido, estrategias que ayuden a fomentar una adecuada y satisfactoria vinculación con el centro educativo parecen ser fundamentales para la reducción de comportamientos antisociales en jóvenes,

Discusión y Conclusiones

como parece desprenderse de la evidencia aportada por este estudio y aquellos que resaltan que los adolescentes con problemas de conducta violenta muestran normalmente unas actitudes más desfavorables hacia la autoridad institucional como la escuela y los profesores (Adair, Dixon, Moore, y Sutherland, 2000; Díaz-Aguado, 2005; Emler y Reicher, 1995; Estévez et al., 2006; Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009).

Respecto a los *factores comunitarios*, nuestro interés también se dirigió al análisis de aquellas variables comunitarias que habían mostrado su relación con el desarrollo positivo, constituyéndose por ello en activos a fomentar—apoyo social comunitario, seguridad del barrio de residencia, apego a la comunidad, actividades para jóvenes en la comunidad y disponibilidad de servicios e infraestructuras comunitarios—.

Todos los activos comunitarios —excepto las actividades para jóvenes en la comunidad— presentaron efectos preventivos de la conducta antisocial total, aunque los más relevantes fueron el apoyo social comunitario y la seguridad del barrio de residencia.

Si bien lo encontrado respecto a las variables comunitarias era congruente con la evidencia empírica previa (McCabe, Lucchini, Hough, Yeh, y Hazen, 2005; Ng-Mak, Salzinger, Feldman, y Stueve, 2004; Dorsey y Forehand, 2003; Furstenberg y Hughes, 1995; Tolan, Gorman-Smith y Henry, 2003), resultó inesperada la ausencia de asociación entre actividades para jóvenes disponibles en el barrio y los niveles de conducta antisocial adolescente, pues abundante literatura avalaba la importancia de participar en actividades recreativas y de ocio (deportivas, culturales, voluntariado, etc.) para la prevención de actos delictivos y conductas problemáticas (Landers y Landers, 1978; Mahoney, 2000; Marsh y Kleitman, 2002; Persson, Kerr y Stattin, 2007). Como ya apuntábamos en otro lugar (Oliva et al., en prensa), tal vez la explicación más convincente de esta falta de relación es que lo importante no es la oferta de actividades existentes, o el conocimiento que el adolescente tenga de ellas, que es lo que se evaluó en este estudio, sino la participación en las mismas. Este hecho pone de manifiesto que probablemente no basta con poner a disposición de los adolescentes un abanico amplio de actividades a las que puedan dedicar su tiempo libre, sino que, además, hay que fomentar la participación, que debe ser intensa y continuada, como también han encontrado otros estudios (Roth y Brooks-Gunn, 2003).

Llegados a este punto de la discusión, podemos decir que como indicáramos en la introducción de este trabajo, son múltiples los factores que interactuando entre sí aumentan o disminuyen la probabilidad de aparición de conducta antisocial (Perkins y

Borden, 2003). Los resultados encontrados en esta tesis doctoral vienen a avalar esta realidad, y ponen en evidencia la necesidad de contemplar diferentes áreas o contextos de influencia para el entendimiento y comprensión de la conducta antisocial manifestada durante la adolescencia. El análisis realizado, a partir del tratamiento independiente de los contextos, ha permitido dibujar de manera más clara cuáles son los factores más relevantes de cada uno de ellos, pero, además, nos ha permitido comprender que muchas variables destacadas desde los modelos de desarrollo positivo presentan a su vez un efecto preventivo de la conducta antisocial, dando sustento empírico a lo señalado por estos modelos (Oliva et al., 2008, en prensa; Scales, Benson, Leffert y Blyth, 2000).

Finalmente, resulta necesario destacar que, con el propósito de facilitar la comprensión de los datos obtenidos en esta investigación, nos hemos limitado a discutir los resultados hallados en relación a la conducta antisocial tomada como globalidad, pero quizás una de las principales fortalezas de este estudio ha sido que ha posibilitado obtener información de diferentes dimensiones de la conducta antisocial. En esta línea, los análisis realizados han permitido poner de manifiesto que, pese a la existencia de patrones de influencia común que justifican su tratamiento conjunto, existen elementos específicos para cada una de las dimensiones de este constructo. En este sentido fueron interesantes los datos que mostraron que, controlados el sexo y la edad, los factores personales presentaban un mayor poder predictivo sobre la dimensión “*agresión*”, los factores familiares respecto “*agresión*” y “*robo-destrucción de la propiedad*”, los factores del grupo de iguales respecto a “*violación de normas*”, los escolares para “*agresión*” y, finalmente, los factores comunitarios para “*agresión*” y “*robo y destrucción de la propiedad*”.

También merece mención especial aquellos que indican que los comportamientos de “*violación de normas*” están más influidos por la edad que aquellos relacionados con la “*agresión*” y el “*robo y destrucción de la propiedad*”, mostrando que el aumento observado en la adolescencia obedece en gran parte al aumento de estos comportamientos.

En suma, los resultados discutidos hasta el momento nos han permitido profundizar en el conocimiento de la conducta antisocial manifestada durante la adolescencia, avalando la idoneidad de abordarla a partir de sus dimensiones constituyentes y resaltando la necesidad de considerar conjuntamente múltiples contextos o áreas de influencia. Hasta ahora, hemos analizado la aportación de los factores en función de su contexto de pertenencia, pudiendo de esta manera comprender la relevancia relativa de cada uno de ellos en su contexto. Pero, sin lugar a dudas, un análisis global y conjunto de todos los factores intervinientes se hace necesario para obtener un acercamiento más rico y exacto de la realidad, algo que también se llevó a cabo en este estudio.

5.5 MODELO ECOLÓGICO Y HOLÍSTICO DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL ADOLESCENTE

Como ya hemos tenido ocasión de manifestar a lo largo de esta tesis doctoral, defendemos la necesidad de abordar la conducta antisocial desde un modelo holístico y bio-ecológico que permita poner de manifiesto el poder de influencia conjunta tanto de las características personales como del ambiente en el que los adolescentes desarrollan sus vidas. Como afirmara Sobral et al. (2000), para este cometido parece un buen camino huir de metapostulados aditivistas sobre efectos acumulados de factores que han sido evaluados aisladamente y empezar a trabajar en el análisis de su interacción. Entendiendo que para el estudio de la conducta antisocial es esencial considerar tanto el análisis del individuo como el de los contextos que influyen sobre él y, obviamente, su interacción conjunta, el último objetivo de este trabajo es ofrecer una visión ecológica y holística de los factores implicados en la conducta antisocial adolescente, analizando para ello la influencia relativa de los factores cuando las cinco áreas exploradas en esta tesis doctoral—características personales, familia, grupo de iguales, escuela y comunidad— son consideradas de manera conjunta, tal y como ocurre en la realidad.

Considerándolos de modo global, los resultados de este estudio indicaron que los factores personales, seguidos de los familiares, eran los más relevantes a la hora de explicar la conducta antisocial manifestada en la adolescencia, sugiriendo de esta manera la importancia de estas áreas para la intervención. Los datos encontrados en nuestro estudio sintonizan con los hallazgos de aquellos que remarcan la importancia de factores personales (Gardner, Dishion, Connel, 2008; Sobral et al, 2000) y suponen un apoyo empírico más a la importancia de la familia.

Si bien los resultados obtenidos en esta trabajo apuntan a la superioridad de los factores personales para la explicación y la predicción de la conducta antisocial adolescente, no conviene olvidar que pese a la base biológica que puedan tener, estos factores también están influidos por el contexto, principalmente por el contexto familiar como vienen a mostrar datos empíricos (Oliva et al, en prensa).

Como se indicara en la introducción teórica de este trabajo, para entender la relevancia de los factores familiares debe comprenderse que 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 su desarrollo (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001; Palacios y Rodrigo, 1998). La evidencia empírica indica que uno de los predictores más simple y consistente de la salud y el bienestar adolescente es la

calidad de las relaciones de los adolescentes con sus progenitores (Jiménez-Iglesias, 2008).

En esta dirección, los datos obtenidos en este estudio avalan la relevancia de la familia y nos muestran la importancia de un aspecto de la comunicación parento-filial como es la revelación (self-disclosure), que se refiere a la tendencia del adolescente a informar espontáneamente a sus padres acerca de sus actividades en la calle, sus amistades o sus relaciones de pareja, es decir, de lo que hacen cuando sus padres no están presentes (Oliva et al., 2008). En consonancia con estudios previos que han mostrado que la revelación presenta una relación positiva con el ajuste comportamental de chicos y chicas, y puede ser considerada como una estrategia sutil de control parental que prevenga algunos comportamientos de riesgo (Crouter, Bumpus, Davis y McHale, 2005; Oliva, 2006), nuestros datos indican su importancia de cara a la prevención y reducción de conducta antisocial.

También el conflicto interparental, como muestran nuestros datos, parece presentar un papel importante en el desarrollo de conductas antisociales de chicos y chicas adolescentes. Numerosas investigaciones (Antolín et al., 2009; Erel y Burman, 1995; Reid y Crisafulli, 1990), a la que cabe sumar la nuestra, han mostrado de manera sistemática que el conflicto familiar al que están sometidos hijos e hijas constituye un importante factor de riesgo para la aparición de conductas disruptivas (Dadds y Powell, 1991; Harden, Turkheimer, Emery, D'Onofrio, Slutske, Heath, y Martin, 2007; Kazdin, 1992; Shaw, Emery y Tuer, 1993; Webster-Stratton y Hammond, 1999).

Pero más allá de variables familiares concretas, un dato que sin duda merece ser destacado es la importancia para el desarrollo adolescente de la familia como contexto, pues lejos de disminuir su influencia cuando llega la adolescencia, nuestros datos indican que sigue siendo un contexto fundamental para el desarrollo de chicas y chicos. De ahí, que una conclusión que puede extraerse de este estudio para la intervención es la importancia de apoyar a padres y madres para que puedan desempeñar mejor su rol parental. Como ya manifestáramos en otro lugar (Oliva et al., 2010), con frecuencia se tiende a considerar este apoyo como más adecuado para quienes tienen niños más pequeños, pues se piensa que para el momento en que llega la adolescencia, padres y madres tienen ya un rodaje más que suficiente para haber adquirido las competencias precisas para manejar con pericia la mayoría de situaciones que se les pueden presentar en la vida familiar cotidiana. Sin embargo, la primera adolescencia es una etapa en la que suelen producirse algunos desajustes en las relaciones familiares, y algunos progenitores pueden verse algo desorientados y beneficiarse mucho de un apoyo externo. La promoción de una

Discusión y Conclusiones

parentalidad positiva puede ser una buena estrategia de intervención para la prevención y disminución de la conducta antisocial adolescente.

Aún reconociendo la relevancia de la familia, no debemos olvidar bajo ningún concepto la mayor importancia que presentan los factores personales para la explicación y predicción de la conducta antisocial adolescentes. En esta dirección, nuestros datos indicaron que del conjunto de factores analizados, donde eran incluidas todas las áreas consideradas, los que los que presentaron más peso de cara a predecir la conducta antisocial eran el sexo, la hora de acostarse los fines de semana, la capacidad de tolerancia a la frustración y la existencia de problemas internos o de índole cognitivo-relacional, todos ellos factores del ámbito personal.

La lectura de estos resultados nos indican la importancia de las características personales en la explicación de la conducta antisocial adolescente y nos permite alcanzar algunas conclusiones interesantes.

En primer lugar, que nuestros datos avalan nuevamente, y ya a partir de la consideración conjunta de todas las áreas exploradas, la relevancia de la tolerancia a la frustración para la explicación de la conducta antisocial adolescente. Si, como muchos autores, aceptamos que el autocontrol y la tolerancia a la frustración son competencias que pueden ser aprendidas mediante procesos socialización o programas de entrenamiento dirigidos a tal fin, nuestros datos nos ofrecen interesantes caminos en nuestro intento de disminuir y prevenir la aparición de comportamientos antisociales en adolescentes. De esta manera, técnicas o intervenciones encaminadas al fomento de estas competencias, como son el entrenamientos en autoinstrucciones de Meichenbaum (1977, 1985), técnicas cognitivas para el entrenamiento en autocontrol o técnicas específicas para el manejo conductual y emocional, constituyen elementos principales a incluir en los programas de intervención de la conducta antisocial adolescente.

En segundo lugar, cabe resaltar que pese a la atenuación de diferencias de género argumentadas páginas atrás, éstas siguen existiendo en la manifestación de conducta antisocial. Ya sea una cuestión cultural o fruto del sustrato biológico del ser humano, lo cierto es que no conviene ignorar esta realidad de cara a confeccionar modelos explicativos y diseñar estrategias de intervención.

Finalmente, nuestros resultados nos permiten concluir que si bien las competencias positivas y las variables ambientales tenían relevancia de cara a la explicación de la conducta antisocial adolescente, fueron las características personales relacionadas con

problemas de ajuste y estilos de vida las que presentaron un mayor peso de cara a la explicación y predicción de estas conductas. La asociación entre comportamiento antisocial y altas horas de acostarse podría explicarse atendiendo a aquellos estudios que han evidenciado relación entre la cantidad de sueño y la conducta impulsiva y agresiva (Haynes et al., 2006; Ireland y Culpin, 2006). No obstante, acostarse tarde no implica necesariamente reducir la cantidad de sueño y nuestros datos mostraron que era la hora de acostarse y no las horas de sueño lo más relevante de cara al desarrollo de comportamientos disruptivos. Refutando la primera argumentación creemos que una posible explicación de la asociación entre horas de acostarse y comportamiento antisocial puede consistir en la mayor disponibilidad de tiempo que estos adolescentes tienen para poder manifestar comportamientos antisociales sin la presencia parental. En cualquier caso, aunque sólo es una hipótesis los datos encontrados son interesantes y nos indican la necesidad de seguir trabajando en esta dirección.

Por su parte, la fuerte asociación mantenida entre la presencia de problemas internos y cognitivo-relacionales y la manifestación de conducta antisocial nos viene mostrar la alta comorbilidad que presentan las conductas antisociales. Como ya indicáramos en la revisión teórica de este trabajo la evidencia empírica obtenida hasta el momento viene a indicar que los individuos que presentan altos niveles de conducta antisocial tienen mayor probabilidad a mostrar altos índices en *consumo de drogas* (Hawkins et al. 2000; Herrenkohl et al., 2001), *déficits en habilidades sociales* (Pelegrián y Garcés de los Fayos, 2009; Sorli, Hagen y Ogden, 2008), *bajo rendimiento académico, alto absentismo escolar, comportamientos sexuales prematuros y arriesgados* (Luengo et al., 1998), *trastorno por déficit de atención con hiperactividad* (Farrington, Loeber, Elliot, Hawkins, Kandel, Klein y cols, 1996; Patterson et al., 2000; Steinber, Cauffman y Duxbury, 1999) y *desordenes internalizantes* (Dishion, French y Patterson, 1995; Vermeiren, 2003)

En definitiva, nuestros datos están en consonancia con la amplia literatura desarrollada en torno a esta temática y nos vienen a mostrar la necesidad de no olvidar la intervención de factores personales en la explicación de conducta antisocial adolescente. Obviamente, factores personales en gran medida determinados por influencia ambiental. Familia, escuela, grupo de iguales y comunidad.

Por último, en cuanto a los datos aportados por esta tesis doctoral, es necesario señalar que el análisis independiente de las dimensiones de la conducta antisocial—“*agresión*”, “*robo y destrucción de la propiedad*” y “*violación de normas*” — puso de manifiesto la existencia de un patrón común de influencia aunque con presencia de características específicas. Las horas de acostarse los fines de semana, la importancia

Discusión y Conclusiones

concedida al valor hedonista, la capacidad de tolerancia a la frustración, los problemas cognitivo-relacionales, los problemas internos y la frecuencia e intensidad de conflicto interparental se mostraron significativas para todas las dimensiones. Por el contrario, otras variables sólo lo fueron de algunas.

En esta línea, algunos datos interesantes aportados por este estudio fueron:

- La existencia de un patrón común de influencia, que respalda la posibilidad de analizar la conducta antisocial como totalidad, así como el desarrollo de programas de intervención que partan de variables comunes para la reducción o prevención de todos los aspectos englobados bajo la conducta antisocial adolescente.
- La influencia diferencial de la edad respecto a las dimensiones de la conducta antisocial, sólo significativa para la explicación de la dimensión “*violación de normas*”. Cuestión que parece sugerir que un aspecto característico de la conducta antisocial presente en la adolescencia es el aumento significativo de conductas de “*violación de normas*”, que en nuestra opinión y de acuerdo con autores como Dishion y Patterson (1997) poseerán una función dentro del ambiente social inmediato del individuo.
- La mayor relevancia de la tolerancia a la frustración para la agresión, aunque significativa para las todas las dimensiones de la conducta antisocial. Hallazgos no inesperados, pues como ya indicáramos páginas atrás una de las primeras y más conocidas teorías de la agresión fue la comentada “la hipótesis frustración-agresión” (Dollard, Doob, Miller, Mower y Sears, 1939).
- La importancia relativa de las diferentes áreas para cada una de las dimensiones, donde si bien los ámbitos personal y familiar jugaban un papel prioritario para todas las dimensiones de la conducta antisocial, el resto de contextos variaba su importancia de una dimensión a otra. El área escolar se mostró más relevante para la “*agresión*”, el contexto del grupo de iguales para “*violación de normas*” y el contexto comunitario tanto para “*agresión*”, posicionándose por delante del escolar, como para “*robo y destrucción de la propiedad*”.

En definitiva, todos estos resultados parecen ser congruentes con determinados aspectos destacados desde la literatura previa, y afianzan nuestra convicción de atender a la conducta antisocial tanto globalmente como a partir de sus dimensiones constituyentes, a la vez que acreditan la importancia de considerar al conjunto de áreas implicadas en el

desarrollo de la conducta antisocial adolescente —características personales, familia, escuela, grupo de iguales y comunidad—, pues sólo de esta manera podremos conocer la importancia relativa real del conjunto de variables analizadas.

5.6 ALGUNAS CONCLUSIONES FINALES, FORTALEZAS, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El estudio realizado en esta tesis doctoral supone un acercamiento empírico a la conducta antisocial adolescente y proporciona información tanto de su topografía y evolución como de los factores implicados en su desarrollo.

La evaluación de una amplia muestra de conductas antisociales ha permitido obtener datos de prevalencia, especialmente relevantes de cara a conocer las tasas reales de estos comportamientos en la población estudiada así como para determinar una línea base a partir de la cual elaborar estrategias de intervención.

De los resultados de esta investigación se desprende que, en la actualidad, la emisión de conductas antisociales es una realidad entre chicos y chicas de la Comunidad Autónoma de Andalucía, siendo su manifestación común a lo largo de la adolescencia. Sin embargo, tomados en conjunto los datos encontrados parecen indicar que pese a que la implicación en conductas antisociales es algo frecuente entre jóvenes, se refiere mayoritariamente a conductas leves e, incluso, en la mayoría de los casos, a conductas prohibidas únicamente a causa de la edad (beber, fumar, entrar en determinados locales, etc.).

En relación a la topografía, los datos de este estudio mostraron que las conductas “agresivas” y de “violación de normas” eran más frecuentes en el tramo de edad analizado que aquellas de “robo y destrucción de la propiedad”. Es necesario indicar que la mayor prevalencia de conductas “agresivas” estaba motivada por la presencia de conductas menos graves, relacionadas en la mayoría de las ocasiones con la agresión verbal (insultos, amenazas, discutir...). Además, es interesante destacar que únicamente fueron las conductas de “violación de normas” las que aumentaron progresivamente a lo largo de todos los años analizados, las conductas de “robo y destrucción” y “agresivas” sólo manifestaron un incremento significativo entre la adolescencia inicial y los primeros años de la media, pero se mantuvieron sin cambio a lo largo de esta última. Estos datos son interesantes pues nos permiten concluir que existen diferentes trayectorias evolutivas atendiendo al contenido de las conductas antisociales emitidas. Además, creemos que son útiles de cara a la práctica profesional pues ayudan a definir con mayor exactitud cuál debe ser el foco de intervención.

Discusión y Conclusiones

Atendiendo de manera específica a las diferencias de género en la manifestación de la conducta antisocial, los resultados de esta investigación ponen de manifiesto que existían diferencias significativas, con mayor prevalencia entre la población masculina, en la dimensión “*agresión*” y en la de “*robo y destrucción de la propiedad*”, pero que no se encontraban ante conductas de “*violación de normas*”. La ausencia de diferencias en esta última dimensión, junto al pequeño tamaño del efecto encontrado ante las anteriores, nos lleva a considerar que se puede estar produciendo un acercamiento de los patrones conductuales entre chicos y chicas y la necesidad de seguir investigando en esta dirección.

Por otra parte, una conclusión particularmente relevante es que la escala de conducta antisocial adolescente construida en esta tesis doctoral supone un instrumento de medida válido y fiable para el estudio de la conducta antisocial manifestada por jóvenes. Los resultados encontrados en este trabajo avalan sus propiedades psicométricas y ofrecen, de esta manera, una nueva herramienta que, desde nuestra opinión, ayudará a enriquecer y mejorar el conocimiento sobre este importante constructo.

Esperables, pero no por ello menos importantes, son los datos obtenidos que permiten concluir que son múltiples los factores implicados en la manifestación de conducta antisocial durante la adolescencia. Tal y como defienden los modelos teóricos que dan sustento a esta tesis doctoral, la conducta antisocial, como parte integrante del comportamiento humano, no puede ser explicada a causa de un único factor. Nuestros resultados muestran que la conducta antisocial manifestada durante la adolescencia se encuentra asociada significativamente a un amplio número de factores de diferente naturaleza— personal, familiar, escolar, del grupo de iguales y comunitarios— que si bien de manera aislada no consiguen explicar grandes porcentajes de varianza, tal y como ponen de manifiesto los tamaños del efecto encontrados, su tratamiento conjunto nos permite llegar a explicar hasta el casi el 50% de la variabilidad de esta conducta. De esta manera, los datos aportados por este estudio vienen a constituir un apoyo empírico más de la multideterminación de la conducta antisocial y ponen de manifiesto tanto la importancia de los factores personales como la de los contextos analizados en esta investigación. No cabe duda, que sin ser novedosos estos resultados son relevantes de cara a la intervención. En primer lugar, porque ayudan a comprender la eficacia demostrada por los *programas que intervienen de manera global en diferentes niveles* (personal, familiar, escolar, comunitario...) y nos orientan hacia su promoción. Y en segundo lugar, y más importante si cabe, porque nos recalcan la *necesidad de realizar proyectos de investigación donde se analice la influencia conjunta de estos factores*, pues sólo así podremos identificar aquellos de mayor peso para la prevención y tratamiento de la conducta antisocial adolescente. Aceptar la influencia conjunta de múltiples factores debe

ir en paralelo a la responsabilidad de realizar estudios complejos que permitan poner de manifiesto la influencia de las variables dentro de la realidad y no de manera aislada y artificial.

Más allá de lo recogido en líneas anteriores, es importante señalar que otra de las principales conclusiones que se obtienen de este estudio es que existen diferencias en topografía, evolución y factores implicados, en relación a las distintas dimensiones de conducta antisocial analizadas— *“agresión”, “robo y destrucción de la propiedad”* y *“violación de normas”*—. Este hecho viene a confirmar la necesidad de abordar la conducta antisocial a partir de sus dimensiones constituyentes. Parece particularmente relevante la influencia diferencial de la edad y el sexo en estas dimensiones.

Finalmente, un aspecto destacable del estudio está relacionado con la propia naturaleza de las variables estudiadas. Dado nuestro interés por comprender la relación mantenida entre los comportamientos antisociales y el desarrollo positivo adolescente, muchas de las variables o dimensiones analizadas en esta investigación constituyen competencias y habilidades a promover desde los *modelos de desarrollo positivo* para alcanzar una adecuada salud mental adolescente. Variables como la tolerancia a la frustración, los valores sociales o la capacidad empática son claros ejemplos de ello. Este trabajo realizado con el propósito anterior, ha permitido poner de manifiesto que la conducta antisocial es significativamente menor en aquellos sujetos que muestran mayores niveles de muchas de las competencias fomentadas desde estos modelos. Pero, más aún, supone un apoyo empírico al hecho de que los activos—factores definidos por favorecer el desarrollo de estas competencias—también parecen estar relacionados con la prevención del surgimiento de problemas.

Por lo tanto, podemos decir que este estudio confirma el valor preventivo del modelo de desarrollo positivo adolescente. Ello sugiere que, sin negar la importancia de intervenir a través de la eliminación de factores de riesgo como se postula desde el modelo de déficit, la implementación de programas globales de desarrollo positivo adolescente es una alternativa que también puede resultar eficaz para la prevención del comportamiento antisocial, al mismo tiempo que dota a los jóvenes de recursos y competencias necesarias para la promoción integral de su salud.

La consideración de la salud mental como la suma de la competencia personal (*modelo de desarrollo positivo*) y la ausencia de problemas de ajuste (*modelo de déficit*) resulta una propuesta más rica para describir la realidad psicológica de los chicos y chicas

Discusión y Conclusiones

adolescentes. Podemos decir que la evidencia empírica apoya la idea de que la ausencia de problemas internos o externos no implica la presencia de salud mental o competencia, al igual que la ausencia de competencia no conlleva necesariamente la presencia de enfermedad o desajuste (Oliva et al., 2010). Como había afirmado Keyes (2007), ni el enfoque patogénico ni el salutogénico son suficientes para explicar en toda su dimensión la salud mental de una población, y es necesario tener en cuenta la combinación de ambos, como es defendido desde este trabajo.

En nuestra opinión, creemos fundamental comprender que la nueva vía de intervención, fundamentada en el fomento del desarrollo positivo adolescente, no debe llevar bajo ningún concepto a olvidar la importancia de aquellas, que situadas desde el modelo de déficit, representan importantes factores de riesgo para el desarrollo de estas conductas. Como ya defendiéramos en la introducción de este trabajo, el modelo de déficit y el modelo de desarrollo positivo son complementarios, y esto debemos tenerlo presente en todo momento.

En suma, partiendo de todo lo expuesto hasta el momento, creemos que las principales **fortalezas y aportaciones** de este trabajo de investigación son:

- Haber obtenido información de una amplia muestra de adolescentes permitiendo obtener datos de prevalencia para la población adolescente de la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Haber realizado una aportación práctica como es la creación y validación de una nueva escala de medida que permite estudiar la conducta antisocial tanto como globalidad como partir de sus dimensiones constituyentes. Instrumento de medida que al mismo tiempo trata de aunar práctica profesional e investigación y que ha sido diseñado con objeto de superar diferentes limitaciones observadas en las herramientas disponibles para la evaluación de la conducta antisocial adolescente.
- Haber cumplido fielmente los principios establecidos para el desarrollo de esta tesis doctoral (carácter interdisciplinar y holístico, rigurosidad científica y sistematicidad, fidelidad hacia los modelos teóricos establecidos). En esta línea, una de las principales aportaciones de este estudio ha sido contemplar conjuntamente una amplia variedad de contextos, permitido comprender la conducta antisocial adolescente desde el modelo ecológico defendido.

- Haber contemplado en un único estudio, una numerosa muestra de variables que, pese a complicar en gran medida los análisis realizados, permiten un acercamiento más rico y exacto a la realidad analizada.
- Haber aportado datos que permiten comprender la importancia relativa de las variables consideradas cuando son analizadas conjuntamente, tal y como interactúan en la realidad.
- Haber analizado la relación entre los comportamientos antisociales y el desarrollo positivo, ofreciendo de esta manera apoyo empírico al efecto preventivo postulado por el modelo.

Finalmente, aun valorando las aportaciones de este estudio, creemos necesario terminar esta tesis doctoral haciendo referencia a sus principales **limitaciones**, que si bien no han impedido cumplir los objetivos establecidos, constituyen futuras líneas de acción de cara a mejorar el conocimiento sobre la conducta antisocial adolescente.

Algunas de estas limitaciones fueron el no disponer en la muestra de un número más amplio de centros educativos y el hecho de no haber contado con más de una fuente de información para evaluar las variables analizadas. Hubiera sido interesante, aunque mucho más costoso, disponer de una muestra de centros más representativa de la diversidad existente en nuestra comunidad, y evaluar las variables estudiadas no solo a partir de la percepción de los adolescentes sino también mediante otras fuentes de información: padres, profesores, observadores externos... El gran volumen de información obtenido y el tamaño muestral informado por otros estudios indican de la importancia de éste. Sin embargo, cuestiones como las comentadas deberán ser consideradas en nuevas investigaciones.

Igualmente entendemos que otra limitación de este trabajo está relacionada con el enfoque adoptado para su desarrollo. Un análisis global y holístico, como el realizado en esta tesis doctoral, presenta numerosas virtudes como son el ofrecer una visión comprensiva de la realidad evaluada, el plasmar el carácter interdisciplinar necesario para la comprensión de la temática o el posibilitar un marco general donde asentar conocimientos más específicos. Sin embargo, también limita en gran medida las posibilidades de ahondar con mayor profundidad en las cuestiones tratadas. Somos conscientes de que en nuestro propósito de ofrecer una visión de conjunto que diera cabida al mayor número de áreas o contextos de influencia—personal, familiar, del grupo de iguales, escolar y comunitaria— hemos tenido que renunciar a profundizar en aspectos

Discusión y Conclusiones

específicos, también de gran relevancia para el conocimiento de la conducta antisocial adolescente. A este respecto destacan, por ejemplo, la ausencia de análisis encaminados a analizar diferencias de género en los patrones de influencia vislumbrados, la omisión de un tratamiento más minucioso de cada una de las variables analizadas o, más importante aún, la renuncia a evaluar cuáles son los mecanismos o procesos concretos mediante los que se relacionan los factores implicados en la conducta antisocial adolescente. En la actualidad, seguimos trabajando en los datos aportados por este estudio y esperamos, en un futuro próximo dar respuesta a algunas de estas cuestiones.

Sin duda, otras limitaciones del estudio lo constituyen el hecho de partir de una muestra de jóvenes que sólo engloba la adolescencia inicial y media con ausencia de la tardía, y el no disponer de un grupo de comparación de chicos y chicas con demostrados problemas de conducta antisocial (jóvenes diagnosticados con trastornos de conducta o detenidos o procesados por actos antisociales). Dar respuesta a estas carencias repercutirá significativamente en la calidad de los hallazgos encontrados pues posibilitará la consecución de una visión más comprehensiva de estos comportamientos y permitirá dar cuenta de la evolución de la conducta antisocial a lo largo de todo el periodo evolutivo estudiado.

Por último, quisiéramos dejar constancia que otra limitación del estudio tiene que ver con las variables seleccionadas del contexto del grupo de iguales. Como ya hemos tenido ocasión de comentar, el presente estudio toma sus datos de una investigación sobre el desarrollo positivo y la salud mental durante la adolescencia en el contexto familiar, escolar y comunitario financiada por la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía. Si bien, el diseño de esta investigación nos ha permitido disponer de información sobre factores personales, familiares, escolares y comunitarios relevantes para el estudio de la conducta antisocial, la propia naturaleza del estudio ha limitado considerablemente contar con un mayor número de variables relativas al grupo de iguales. Aún siendo conscientes de la desigualdad exhibida, hemos optado por incluir aquellas variables disponibles de este contexto por considerar imprescindible su inclusión. Defendemos firmemente que sería necesario desarrollar nuevas investigaciones que partiendo de un enfoque global, como el ofrecido en esta investigación, den el tratamiento merecido a este contexto posibilitando mejorar el conocimiento existente acerca del papel que desarrolla y enriquecer los datos aportados por esta investigación.

En cualquier caso, y pese a las limitaciones señaladas, creemos que este estudio representa una aportación significativa a la investigación sobre la conducta antisocial manifestada durante la adolescencia y, como hemos tenido ocasión de comentar, consideramos que dispone de importantes fortalezas. Esperamos que los resultados de

este trabajo contribuyan a mejorar el conocimiento de esta conducta y repercutan en la promoción, el apoyo y la mejora de calidad de vida de los adolescentes, así como la del resto de la sociedad que padece las importantes implicaciones de estas conductas.

6. REFERENCIAS

6. REFERENCIAS

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Youth Self Report and 1991 profile*. Burlington, VT, USA: University of Vermont.
- Achenbach, T. M. y Edelbrock, C. S. (1981). Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children aged four through sixteen. *Monographs of the Society for Research in child Development*, 46 (1, Serial No. 188).
- Achenbach, T. M. y Edelbrock, C. S. (1986). *Manual for the teachers report form and teacher version of the child behavior profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. y Edelbrock, C. S. (1989). Diagnostic, taxonomic and assessment issues. En T. Ollendick y M. Hersen (Eds.), *Handbook of child psychopathology* (pp. 53-69). New York, USA: Plenum.
- Achenbach, T. M. y Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. Burlington, VT, USA: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.

Referencias

Conducta antisocial en la adolescencia

- Adair, V. A., Dixon, R. S., Moore, D. W., y Sutherland, C. M. (2000). Bullying in New Zealand secondary schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 35, 207-221.
- AERA, APA y NCME (1966). *Standards for educational and psychological tests*. Washington DC, USA: American Psychological Association, American Educational Research Association, National Council on Measurement in Education.
- AERA, APA y NCME (1974). *Standards for educational and psychological tests*. Washington DC, USA: American Psychological Association, American Educational Research Association, National Council on Measurement in Education.
- AERA, APA y NCME (1984). *Standards for educational and psychological tests*. Washington DC, USA: American Psychological Association, American Educational Research Association, National Council on Measurement in Education.
- AERA, APA y NCME (1999). *Standards for educational and psychological tests*. Washington DC, USA: American Psychological Association, American Educational Research Association, National Council on Measurement in Education.
- Agnew, R. (1991). The interactive effects of peer variables on delinquency. *Criminology*, 29, 47-72.
- Agresti, A. (1987). *Introduction to categorical data analysis*. New York, USA: John Wiley.
- Allsopp, J. F. y Feldman, M. P. (1976). Personality and antisocial behavior in schoolboys: Item analysis of questionnaire measures. *British journal of criminology*, 16, 337-351.
- Althoff, R. R., Rettew, D. C. y Hudziak, J. J. (2003). Attention deficit hyperactivity disorder, oppositional defiant disorder and conduct disorder. *Psychiatric annals*, 33(4), 245-252.
- Alto, E., Galián, M. D. y Huéscar, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: una revisión. *Anales de Psicología*, 23, 33-40.
- American Educational Research Association y National Council on Measurement in Education (1955). *Technical recommendations for achievement tests*. Washington, DC: National Education Association.
-

- American Psychiatric Association (1968). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (2nd ed.). Washington, DC, USA: Author.
- American Psychiatric Association (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed.). Washington, DC, USA: Author.
- American Psychiatric Association (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed., text revised). Washington, DC, USA: Author.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC, USA: Author.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text revised). Washington, DC, USA: Author.
- American Psychological Association (1954). *Technical recommendations for psychological test and diagnostic techniques*. Washington, DC, USA: Author.
- American Psychological Association (2002). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (adaptado para el español por Editorial El Manual Moderno, 2a. ed.). México: Manual Moderno.
- Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Angold, A. y Costello, E. J. (2001). The epidemiology of disorders of conduct. Nosological issues and comorbidity. En J. Hill y B. Maughan (Eds.), *Conduct Disorders in Childhood and adolescence* (pp.126-168). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Antolín, L. Oliva, A. y Arranz, E. (2009). Contexto familiar y conducta antisocial infantil. *Anuario de Psicología*, 40, 313-328.
- Antolín, L., Oliva, A., Pertegal, M. A. y López, A. M. (2011). Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psichotema*, 23(1), 153-159.

Referencias

Conducta antisocial en la adolescencia

- Arias, B. (2008). Desarrollo de un ejemplo de análisis factorial confirmatorio con LISREL, AMOS y SAS. En M. A. Verdugo, M. Crespo, M. Badía y B. Arias (Coords.), *Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de las ecuaciones estructurales*. Salamanca: INICO.
- Armenta, M., Corral, V., López, A., Díaz, S. y Peña, E. (2001). Predictores familiares y conductuales de la problemática escolar en alumnos de secundaria y preparatoria. *Revista de Psicología de la PUCP*, 19, 237-56.
- Armsden, G. C. y Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427-454.
- Arnett, J. J. (2000) Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Arnett, J. J. (2009). *Adolescence emerging and adulthood. A cultural approach*. London: Pearson.
- Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- Atienza, F. L., Moreno, Y., y Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 22, 29-42.
- Ato, M. (1991). *Investigación en ciencias del comportamiento*. Barcelona: PPU.
- Atzaba, N., Pike, A. y Deater, K. (2004). Do risk factors for problem behaviour act in a cumulative manner? An examination of ethnic minority and majority children through an ecological perspective. *Journal of psychology and psychiatry*, 45, 707-718.
- Aunola, K., Stattin, H. y Nurmi, J. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of adolescence*, 23(2), 205-222.
- Bäßler, J. y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: adaptación española de la escala de autoeficacia general [Measuring generalized self-beliefs: A Spanish adaptation of the General Self-Efficacy scale]. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1-8.
-

- Bachman, J. G., Johnston, L. D. y O'Malley, P. M. (1978). Delinquent behavior linked to educational attainment and post-high school experiences. En L. Otten (Ed.), *Colloquium on the correlates of crime and the determinants of criminal behavior* (p. 143). Arlington, VA, USA: The MITRE Corp.
- Bagwell, C. L. y Coie, J. D. (2004). The best friendships of aggressive boys: Relationship quality, conflict management, and rule-breaking behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 5-24.
- Banda, A. y Frías, M. (2006). Menores indigentes: factores personales y comunitarios que se vinculan con la vivencia en las calles. *Universitas Psychologica*, 5, 85-100.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NY, USA: Prentice-Hall.
- Barber, B. K. y Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. En B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 15-52). Washington: American Psychological Association.
- Barber, B. K., Olsen, J. E. y Shagle, S. C. (1994). Associations between Parental Psychological and Behavioral Control and Youth Internalized and Externalized Behaviors. *Child development*, 65, 1120-1136.
- Barbero, M. I., Vila, E. y Suárez, J. C. (2006). *Psicometría*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Baron, R. M. y Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychology research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51, 1173-1182.
- Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (2000). *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass.
- Baum, C. G. (1993). Trastornos de conducta. En Th. H. Ollendick y M. Hersen (Eds.), *Psicopatología infantil* (pp. 203-231). Barcelona: Martínez Roca.
-

Referencias

Conducta antisocial en la adolescencia

- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. En P. A. Cowan y E. M. Hetherington (Eds.), *Advances in family research* (Vol. 2, pp. 111-165). Hillsdale, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35(4), 320-335.
- Benda, B. B. (2005). The robustness of self-control in relation to form of delinquency. *Youth & Society*, 36, 418-444.
- 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, 323-354.
- Benson, P. L., Mannes, M., Pittman, K. y Ferber, T. (2004). Youth development, developmental assets and public policy. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2ª ed., pp. 781-814). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F. y Sesman, A. Jr. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development* (Vol. 1, 6ª ed., pp. 894-941). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons.
- Berkowitz, L. (1969). The frustration-aggressive hypothesis revisited. En L. Berkowitz (Ed.) *Roots of aggression* (pp. 1-28). New York, USA: Atherton Press.
- Berndt, T. J. y Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66, 1312-1329.
- Beyers, J. M., Bates, J. E., Pettit, G. S. y Dodge, K. A. (2003). Neighborhood structure, parenting processes, and the development of youths' externalizing behaviors: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, 31, 35-53.
- Biron, L. B., Caplan, A. y LeBlanc, M. (1975). *La construction de L'échantillon, La cueillette des données et leur préparation*. Montreal, Canada: GRIP, University of Montreal.

- Bjorkvist, K., Lagerspetz, K. M. J. y Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulative and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior, 18*, 117-127.
- Blakely, C. H., Kkushler, M. G., Parisian, J. A. y Davidson, W. S. (1980). Self-reported delinquency as an evaluation measure. *Criminal Justice and Behavior, 7*, 369-386.
- Blankemeyer, M., Flannery, D. J., y Vazsonyi, A. T. (2002). The role of aggression and social competence in children's perceptions of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools, 39*, 293-304.
- Blum, R. W., McNeely, C. y Nonnemaker, J. (2002). Vulnerability, risk, and protection. *Journal of Adolescent Health, 31*(Suppl. 1), 28-39.
- Bonilla, J. y Fernández, S. (2006). Neurobiología y neuropsicología de la conducta antisocial. *Psicopatología clínica, legal y forense, 6*, 67-81.
- Boyce, W., Torsheim, T., Currie, C. y Zambon, A. (2006). The family affluence scale as measure of national wealth: Validation of adolescent self-report measure. *Social Indicators Research, 78*, 473-487.
- Boyer, T. (2006). The development of risk-taking: A multi-perspective review. *Developmental Review, 26*, 291-345.
- Bringas, C., Herrero, F. J., Cuesta, M. y Rodríguez, F. J. (2006). La conducta antisocial en adolescentes no conflictivos: adaptación del Inventario de Conductas Antisociales (ICA). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada, 11*(2), 1-10.
- Brodksy, S. L. y Smitherman, H. O. (1983). *Handbook of scales for research in crime and delinquency*. New York: Plenum Press
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, UK: Harvard University Press. (ed. cast.: La ecología del desarrollo humano. Barcelona. Paidós, 1987).
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. En R. H. Wozniak y K. W. Fisher (Eds.), *Development in contex:*
-

Referencias

Conducta antisocial en la adolescencia

- Acting and thinking in specific environments* (pp. 3-44). New Jersey, USA: Hillsdale, Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. y Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized: A bio-ecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586
- Brown, B., Mounts., N., Lamborn, S. y Steinberg, L. (1993). Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. *Child Development*, 64, 467-482.
- Brownfield, D. y Sorenson, A. M. (1994). Sibship size and sibling delinquency. *Deviant Behavior*, 15, 45-61.
- Bryant, A. L., Schulenberg, J. E., O'Malley, P. M., Bachman, J. G. y Johnston, L. D. (2003). How academic achievement, attitudes, and behaviors relate to the course of substance use during adolescence: A 6 years, multiwave national longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 361-397.
- Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical Health Psychology*, 9(1), 127-141.
- Burunat, E. (2004). El desarrollo del sustrato neurobiológico de la motivación y emoción en la adolescencia: ¿un nuevo período crítico? *Infancia y Aprendizaje*, 27(1), 87-104.
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. New York, USA: John Wiley.
- Cairns, R. (1979). *Social development: The origins and plasticity of interchanges*. San Francisco, USA: Freeman.
- Cairns, R. B. y Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Calvo, A. J., González, R. y Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 95-111.
- Camacho, C. y Sánchez, E. F. (1997). *Psicometría*. Sevilla: Editorial Kronos.
-

- Campbell, S. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 113-49.
- Campbell, D. T. y Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological bulletin*, 56, 81-105.
- Capaldi, D. M. y Eddy, J. M. (2005). Oppositional defiant disorder and conduct disorder. En T. Gullotta y G. Adams (Eds.), *Handbook of adolescent behavioral problems: Evidence-based approaches to prevention and treatment* (pp. 283-308). New York, USA: Springer.
- Capaldi, D. M., Dishion, T. J., Stoolmiller, M. y Yoerger, K. (2001). Aggression toward female partners by at-risk young men: The contribution of male adolescent friendships. *Developmental Psychology*, 37, 61-73.
- Caron, C. y Rutter, M. (1991). Comorbidity in child psychopathology: Concepts, issues, and research strategies. *Journal of child Psychology and psychiatry*, 32, 1063-1080.
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.
- Carretero-Dios, H., Pérez, C. y Buela-Casal, G. (2006). Dimensiones de la apreciación del humor. *Psicothema*, 18, 465-470.
- Carrillo, M. T., Romero, E., Otero, J. M. y Luengo, M. A. (1994, abril). *Self-reported impulsivity and antisocial behaviour in adolescents*. Comunicación presentada en The Fourth European Conference of Law and Psychology. Barcelona, España.
- Caspi, A. (2000). The child is father of the man: Personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 158-172.
- Castaño, A., Calderón, G. y Parra, A. (2002). En prevención, un nuevo paradigma: el enfoque propositivo en la intervención de problemáticas sociales. *Poiésis. Revista electrónica de psicología social FUNLAM*.
- Castro, J., Ruz, F. J. y Gómez, I. (2002). Discordia entre esposos y alteraciones psicopatológicas en sus hijos. *Apuntes de psicología*, 20, 9.

Referencias

Conducta antisocial en la adolescencia

- Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Chacón, S., Shadish, W. R. y Cook, T. D. (2008). Diseños evaluativos de intervención media. En M. T. Anguera, S. Chacón y A. Blanco (Coords.). *Evaluación de programas sociales y sanitarios. Un abordaje metodológico* (pp. 185-218). Madrid: Síntesis
- Chung, H., y Steinberg, L. (2006). Neighborhood, parenting, and peer influences on antisocial behavior among serious juvenile offenders. *Developmental Psychology*, 42, 319-331.
- Cicchetti, D. y Cohen, D. J. (1995a). *Developmental psychopathology (Vol. 1: Theory and methods)*. New York, USA: Wiley.
- Cicchetti, D. y Cohen, D. J. (1995b). *Developmental psychopathology (Vol. 2: Risk, disorder and adaptation)*. New York, USA: Wiley.
- Cicchetti, D. y Rogosch, F. A. (2002). A developmental psychopathology perspective on adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 6-20.
- Cillessen, A. H. N., Jiang, X. L., West, T. V. y Laszkowski, D. K. (2005). Predictors of dyadic friendship quality in adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 165-172.
- Claes, M., Lacourse, E., Ercolani, A. P., Pierro, A., Leone, L. y Presaghi, F. (2005). Parenting, Peer Orientation, Drug Use, and Antisocial Behavior in Late Adolescence: A Cross-National Study. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(5), 401-411.
- Clark, L. A., y Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319.
- Clark, L. A. y Watson, D. (2003). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. En A. E. Kazdin (Ed.), *Methodological issues & strategies in clinical research* (3a ed., pp. 207-231). Washington, DC, USA: APA.

- Coatsworth, J. D., Pantin, H., McBride, C., Briones, E., Kurtines, W. y Szapocznik, J. (2002). Ecodevelopmental correlates of behavior problems in young Hispanic females. *Applied Developmental Science, 6*, 126-143
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ, USA: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, P., Cohen, J., Kasen, S., Velez, C. N., Hartmark, C., Johnson, J. et al. (1993). An Epidemiological study of disorders in late childhood and adolescence.I: Age and gender specific prevalence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34*, 851-867.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. y Kupersmidt, J. (1990). Peer group behavior and social status. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). New York, USA: Cambridge University Press.
- Coleman, J. y Schofield, J. (2001). *Key data on adolescence* (3a. ed.). Brighton, UK: Trust for the Study of Adolescence.
- Colder, C. R. y Stice E. (1998). "A longitudinal study of the interactive effects of impulsivity and anger on adolescent problem behavior". *Journal of Youth adolescence, 27*, 255-274.
- Compas, B. E. y Reeslund, K. L. (2009). Processes of risk and resilience during adolescence. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3rd ed., Vol.1, pp. 561-588). New Jersey, USA: John Wiley & Sons.
- Comrey, A. L. (1973). *A first course in factor analysis*. New York, USA: Academic Press.
- Conger, K., Conger, R. y Scaramella, L. (1997). Parents, siblings, psychological control and adolescent adjustment. *Journal of adolescent research, 12*, 113-38.
- Conger, R. D., Ge, X., Elder, G. H. y Lorenz, F.O. (1994). Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. *Child Development, 65*, 541-561.
- Cook, T. D. y Campbell, D. T. (1979). *Quasi-Experimentation: Design and Analysis for Field Settings*. Chicago, IL, USA: Rand McNally.

Referencias

Conducta antisocial en la adolescencia

- Coombs, C. (1967). Thurstone's measurement of social values revisited forty years late. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 85-91.
- Cooper, C. R., Grotevant, H. D. y Condom, S. M. (1983). Individuality and connectedness in the family as a context for adolescent identity formation and role-taking skill. En H. D. Grotevant y C. R. Cooper (Eds.), *New directions for child development: Adolescent development in the family* (pp. 43-59). San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104.
- Coté, S., Zoccolollo, M., Temblay, R. E., Nagin, D. S. y Vitaro, F. (2001). Predicting girl's conduct disorder in adolescence from childhood trajectories of disruptive behavior. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 40, 678-684.
- Cowan, P. A., Cowan, C. P. y Schulz, M. S. (1996). Thinking about risk and resilience in families. En E. M. Hetherington y E. A. Blechman (Eds.), *Stress, coping, and resiliency in children and families* (pp. 1-38). Nueva Jersey, USA: Lawrence Erlbaum.
- Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child development*, 66, 710-722.
- Cronbach, L. J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Cronbach, L. J. (1984). *Essentials of Psychological Testing* (4th ed.). New York, USA: Haper & Row.
- Cronbach, L. J. (1988). Internal consistency of test: Analyses old and new. *Psychometrika*, 53, 1, 63-70.
- Cronbach, L. J. y Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological test. *Psychological bulletin*, 52, 281-302.
- Crouter, A. C., Bumpus, M. F., Davis, K. D. y McHale, S. M. (2005). How do parents learn about adolescents' experiences? Implications for parental knowledge and adolescent risky behavior. *Child Development*, 76, 869-882.

- Curbow, B. y Somerfield, M. (1991). Use of the Rosenberg Self-esteem Scale with adult cancer patients. *Journal of Psychosocial Oncology*, 9(2), 113-131.
- Dadds, M. R. y Powell, M. B. (1991). The relationship of interparental conflict and global marital adjustment to aggression and immaturity in aggressive and nonclinic children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 553-567.
- Dahlberg, L. L. y Potter, L. B. (2001). Youth violence: Developmental pathways and prevention challenges. *American journal of preventive Medicine*, 20, 3-14.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.
- Darden, C. A., Ginter, E. J. y Gazda, G. M. (1996). Life skills development scale - adolescent form: The theoretical and therapeutic relevance of life-skills. *Journal of Mental Health Counseling*, 18(2), 142-163.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Dekovic, M., Janssens, J. M. y Van, N. (2003). Family predictors of antisocial behaviour in adolescence. *Family process*, 42, 223-235.
- De la Fuente, E. I., García-Cueto, E., San Luis, C., García, J. y De la Fuente, L. (2002). Escalamiento subjetivo de conductas delictivas. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 4(1), 67-76.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Escuela y Tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Díaz, A. y Báguena, M. J. (1989). Factores personales. Análisis estructural en adolescentes delincuentes y no delincuentes. *Delincuencia*, 1, 277-306.
- Dishion, T. J. y Dodge, K. A. (2005). Peer contagion in interventions for children and adolescents: Moving towards an understanding of the ecology and dynamics of change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 395-400.

Referencias

Conducta antisocial en la adolescencia

- Dishion, T. J., French, D. C. y Patterson, G. R. (1995). The development and ecology of antisocial behavior. En C. Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Manual of development psychopathology* (Vol. 2, pp. 421-471). Nueva York, USA: John Wiley & Sons.
- Dishion, T. J. y Kavanagh, K. (2003). *Intervening in adolescent problem behavior. A family-centered approach*. New York, USA: The Guilford Press.
- Dishion, T. J., McCord, J. y Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist*, *54*, 755-764.
- Dishion, T. J., Nelson, S. N., Winter, C. y Bullock, B. M. (2004). Adolescent friendship as a dynamic system: Entropy and deviance in the etiology and course of male antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *32*, 651-663.
- Dishion, T. J. y Patterson, G. R. (1997). The timing and severity of antisocial behavior: Three hypotheses within an ecological framework. En D. Stoff, J. Breiling y J. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 205-217). New York, USA: John Wiley & Sons.
- Dishion, T. J. y Patterson, G. R. (2006). The development and ecology of antisocial behavior. In D. Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology* (Vol. 3, pp. 503-541). New York, USA: John Wiley & Sons.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, *51*, 162-170.
- Dodge, K. A. (2001). The science of youth violence prevention: Progressing from developmental epidemiology to efficacy to effectiveness to public policy. *American Journal of Preventive Medicine* *20*, 63-70.
- Dodge, K. A. 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*, 1146-1158.
- Dodge, K. A., Coie, J. y Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. En W. Damon y R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol.3, pp. 719-788). Nueva York, USA: Wiley.

- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R. y Prince, J. (2003). Peer rejection and social information processing factors in the development of aggressive behavior and problems in children. *Child Development, 74*, 374-393.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N. E., Mower, H. O. y Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CN, USA: Yale University Press.
- Dorsey, S. y Forehand, R. (2003). The relation of social capital to child psychosocial adjustment difficulties: The role of positive parenting and neighborhood dangerousness. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 25*, 11-23.
- Dupere, V. y Perkins, D. D. (2007). Community types and mental health: A multilevel study of local environmental stress and coping. *American Journal of Community Psychology, 39*, 107-119.
- Eamon, C. J. y Mulder, C. (2005). Predicting Antisocial Behavior Among Latino Young Adolescents: An Ecological Systems Analysis. *American Journal of Orthopsychiatry, 75*(1), 117-127.
- Eamon, M. K. (2001). Poverty, Parenting, Peer, and Neighborhood Influences on Young Adolescent Antisocial Behavior. *Journal of Social Service Research, 28*(1), 1-23.
- Earls, F. (1994). Oppositional defiant and conduct disorders. En M. Rutter, E. Taylor y L. Herson (Eds.), *Child and adolescent psychiatry: Modern approaches*. London, UK: Blackwell scientific publications.
- EDIS (1981). *La Marginación Social del Menor*. Madrid: Dirección General de Juventud y Promoción Sociocultural, Ministerio de Cultura.
- Educational Testing Service (2000). *Standards for quality and fairness*. Princeton, NJ, USA: ETS.
- Edwards, J. R. (2001). Multidimensional constructs in organizational behavior research: An integrative analytical framework. *Organizational Research Methods, 4*, 144-192.
- Egeland, B., y Sroufe, L.A. (1981). Attachment and early maltreatment. *Child Development, 52*, 44-52.

Referencias

Conducta antisocial en la adolescencia

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Maszk, P., Holmgren, R. y Suh, K. (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and psychopathology, 8*, 141-162.
- Elliot, D. S. (1994). Serious violent offenders: Onset, developmental course, and termination. *Criminology, 32*, 1-21.
- Elliot, D. S., Ageton, S. S. y Huizinga, D. E. (1985). *Explaining delinquency and drug use*. Beverly Hills, CA, USA: Sage.
- Emler, N., y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.
- Erel, O. y Burman, B. (1995). Interrelatedness of marital relations and parent-child relations: A metaanalytic review. *Psychological Bulletin, 118*, 108-32.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton (Ed. Cast.: Identidad. Juventud y Crisis. Madrid: Taurus, 1980).
- Eron, L. (1997). The Developmental of antisocial behavior from a learning perspective. En D. Stoff, J. Breiling y J. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behaviour* (pp. 140-147). New York, USA: John Wiley & Sons.
- Espinosa, P., Clemente, M. y Vidal, M. A. (2004). Efectos de los medios de comunicación sobre la conducta antisocial y violencia en menores. *Encuentros en Psicología Social, 2(1)*, 402-407.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B., y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students: An analysis of their differences. *Psychology in the Schools, 43*, 387-400.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2007). Un análisis de la autoestima en adolescentes agresores y víctimas de *bullying*. *Infocop Online* (publicado online, 22 Febrero 2007).
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema, 19*, 108-113.

- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433-450.
- Etxebarria, I., y Apodaca, P. (2008). Both Freud and Hoffman are right: Anxious-aggressive and empathic dimensions of guilt. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 159-171.
- Eysenck, H. J. (1983). A biometrical-genetical analysis of impulsive and sensation seeking behavior. En Zuckerman, M. (Ed.), *Biological Bases of Sensation Seeking, Impulsivity and Anxiety* (pp. 1-36). Hillsdale, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eysenck, H. J. y Eysenck, S. B. G. (1964). *Manual of the Eysenck Personality Inventory*. UK: London University.
- Eysenck, H. J. y Eysenck, S. B. G. (1978). *Cuestionario de Personalidad (EPQ-J)*. Madrid: TEA.
- Eysenck, H. J. y Eysenck, S. B. G. (1987). *Cuestionario de Personalidad EPI*. Madrid: TEA Ediciones.
- Farnworth, M., Thornberry, T., Kronhn, M. D. y Lizotte, A. J. (1994). Measurement in the study of class and delinquency: Integrating theory and research. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 31, 32-61.
- Farrington, D. P. (1979). Environmental stress, delinquent behavior, and convictions. En I. G. Sarason y C. D. Spielberger (Eds.), *Stress and anxiety* (Vol. 6, pp. 93-107). Washington, DC, USA: Hemisphere.
- Farrington, D. P. (1989). Self-reported and official offending from adolescence to adulthood. En M. W. Klein (Ed.), *Studies of psychosocial risk: The power of longitudinal data* (pp. 158-183). Dordrecht, Holanda: Kluwer.
- Farrington, D. P. (1992). Explaining the beginning, progress and ending of antisocial behavior from birth to adulthood. En J. McCord (Ed.), *Facts, frameworks and forecast: Advances in criminological theory* (Vol. 3, pp. 253-286). New Brunswick, NJ, USA: Transaction.
- Farrington, D. P. (1995). The development of offending and antisocial behavior from childhood: Key finding from the Cambridge study in delinquent development. The

Referencias

Conducta antisocial en la adolescencia

- Twelfth Jack Tizard Memorial Lecture. *Journal of Child psychology and Psychiatry and Allied disciplines*, 360, 929-964.
- Farrington, D. P. (1997). A critical analysis of research on the development of antisocial behavior from birth to adulthood. En D. Stoff, J. Breiling y J. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behaviour* (pp. 234-242). New York, USA: John Wiley & Sons.
- Farrington, D. P. (1998). Predictors, causes, and correlates of male youth violence. *Crime and Justice*, 24, 421-475.
- Farrington, D. P. (2000). Adolescent violence: Finding and implications from the Cambridge study. En G. Boswell (Ed.), *Violent children and adolescents: Asking the question why* (pp. 19-35). London, UK: Whurr.
- Farrington, D. P. (2009). Conduct Disorder, aggression and delinquency. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3rd ed., 683-722). New Jersey, USA: John Wiley & Sons.
- Farrington, D. P. y Loeber, R. (1999). Transatlantic replicability of risk factor in the development of delinquency. En P. Cohen, C. Slomkowski y L. N. Robins (Eds.), *Historical and geographical influences on psychopathology* (pp. 299-329). Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum.
- Farrington, D. P., Loeber, R., Elliott, D. S., Hawkins, J. D., Kandel, D. B., Klein, M. W. y cols. (1996). Advancing knowledge about the onset of delinquency and crime. En B. B. Lahey y A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology*. Nueva York, USA: Plenum.
- Farrington, D. P. y Welsh, B. C. (2003). Family-based prevention of offending: A meta-analysis. *Australian and New Zealand Journal of Criminology*, 36, 127-151.
- Fauth, R., Leventhal, T. y Brooks-Gunn, J. (2007). Welcome to the neighborhood? Long-term impacts on moving to low-poverty neighborhoods on poor children's and adolescents' outcomes. *Journal of Research on Adolescence*, 17, 249-284.
- Federal Bureau of Investigation (2007). *Crime in the United States, 2006*. Washington, DC, USA: Author.
-

- Fergusson, D. M., Horwood, L. J. y Lynskey, M. T. (1997). Early dentine lead levels and educational outcomes at 18 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 471-478.
- Fergusson, D. M., Swain-Campbell, N. y Horwood, J. (2004). How does childhood economic disadvantage lead to crime? *Journal of Child psychology and psychiatry*, 45, 956-966.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755.
- Fitzpatrick, K. M. (1997). Fighting among America's youth: A risk and protective factors approach. *Journal of Health and Social Behavior*, 38, 131-148.
- Flannery, D. J. (1997). School violence: Risk, preventive intervention, and policy. Monograph for the institute of urban and minority education, Columbia university and the ERIC clearing for Education, Urban diversity series No 109.
- Flannery, D. J., Hussey, D. y Jefferis, E. (2005). Adolescent delinquency and violent behavior. En T. Gullottat y g. Adams (Eds.). *Handbook of adolescent behavior problems: Evidence-based approaches to prevention and treatment* (pp. 415-438). New York, USA: Springer Sciences.
- Fletcher, A. C., Steinberg, L. y Williams-Wheeler, M. (2004). Parental Influences on Adolescent Problem Behavior: Revisiting Stattin and Kerr. *Child Development*, 75(3), 781-796.
- Floyd, F. J. y Widaman, K. F. (1995). Factor análisis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7, 286-299.
- Forehand, R., Biggar, H., Kotchick, B. (1998). Cumulative risk across family stressors: Short-and longterm effects for adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 119-28.
- Frías, M., López, A. y Díaz, S. (2003). Predictores de la conducta juvenil: un modelo ecológico. *Estudios de psicología (Natal)*, 8, 15-24.
-

Referencias

Conducta antisocial en la adolescencia

- Frick, P. J., Lahey, B. B., Loeber, R., Tannenbaum, L., Van Horn, Y., Christ, M. A. G., Hart, B. A. 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*, 319-340.
- Fuligni, A. J. y Eccles J. S. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation toward peers. *Developmental Psychology, 29*, 622-632.
- Fuligni, A. J., Eccles J. S., Barber, B. L. y Clements, P. (2001). Early adolescent peer orientation and adjustment during high school. *Developmental Psychology, 37*, 28-36.
- Furnham, A. y Thompson, J. (1991). Personality and self reported delinquency. *Personality and individual differences, 12*, 585-593.
- Furstenberg, F. F., Jr. y Hughes, M. E. (1995). Social capital and successful development among at-risk youth. *Journal of Marriage and the Family, 57*, 580-592.
- Gable, R. K. y Wolf, J. W. (1993). *Instrument development in the affective domain: Measuring attitudes and values in corporate and school settings*. Boston, USA: Kluwer Academic.
- Galíndez, E., y Casas, F. (2010). Adaptación y validación de la Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) con adolescentes. *Estudios de Psicología, 31*, 79-88.
- 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, 130*, 241-271.
- Garaigordobil, M. y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema, 18*, 180-186.
- García-Bores, J. (1995). Severidad social a través de la voluntad punitiva. En E. Garrido y C. Herrero. *Psicología Política, Jurídica y Ambiental*. Madrid: Eudema.
- García-Cueto, E. y Barbero, I. (1986). El método de las comparaciones binarias y la medida de las actitudes. *Informes de Psicología, 5*(1), 41-52.

- García, E., García-García, J., De la Fuente, L., Borges, A., Sánchez, A., San Luis, C., De la Fuente, E. I. y Martín, I. (2003). Escalamiento subjetivo de conductas delictivas en legos y expertos. *Psicothema*, 15(4), 638-642.
- Gardner, T. W., Dishion, T. J y Connell, A. M. (2008). Adolescent Self-Regulation as Resilience: Resistanceto Antisocial Behavior within the Deviant Peer Context. *Journal of Abnormal child psychology*, 36, 273-284.
- Gibson, H. (1967). Self-reported delinquency among school boys and their attitudes to the police. *British Social and Clinical Psychology*, 6, 168-173.
- Goldberg, E. (2001). *The executive brain: Frontal lobes and the civilized mind*. Nueva York, USA: Oxford University Press.
- González, M. T. (1998). La conducta antisocial en la infancia. Evaluación de la prevalencia y datos preliminares para un estudio longitudinal. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2, 9-28.
- González-Galán, A. (2000). *Calidad, eficacia y clima en centros educativos: modelos de evaluación y relaciones causales*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Goossens, L. (2006). Adolescent development: Putting Europe on the map. En S. Jackson y L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescence development* (pp. 1-10). New York, USA: Psychology Press.
- Gorman-Smith, D. y Tolan, P. (1998). The role of exposure to community violence and developmental problems among inner city ypuh. *Development and psychopathology*, 10, 101-116.
- Gottesman, I. I. y Gould, T. D. (2003). The endophenotype concept in psychiatry: Etymology and strategic intentions. *American Journal of Psychiatry*, 160, 636-645.
- Gottfredson, D. C. (2001). *School and delinquency*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Referencias

Conducta antisocial en la adolescencia

- Gottfredson, G. D. (1981). Schooling and delinquency. En S. W. Martin, L. B. Sechrest y R. Rednez (Eds.), *New directions in the rehabilitation of criminal offenders* (pp. 424-469). Washington, DC, USA: National Academy Press.
- Gottfredson, M. R. y Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, USA: Stanford University Press.
- Grasmick, H., Tittle, C., Bursik, R. J., Jr. y Arneklev, B. J. (1993). Reduction in drunk driving as a response to increased threats of shame, embarrassment, and legal sanctions. *Criminology*, 31, 41-67.
- Gray, M. R. y Steinberg, L. (1999). Unpacking Authoritative parenting: Reassessing a Multidimensional Construct. *Journal of Marriage and The Family*, 61(3), 574-588.
- Grinstead, C. M. y Snell, J. (1997). Introduction to probability. Dartmouth College. Pag vii. Recuperado el 20 Julio 2010 de http://www.dartmouth.edu/~chance/teaching_aids/books_articles/probability_book/book.html
- Grotevant, H. D. y Cooper, C. R. (1986). Individuation in family relationships: A perspective on individual differences in the development of identity and role-taking skill in adolescence. *Human development*, 29, 82-100
- Grotevant, H. D., van Dulmen, M. H. M., Dunbar, N., Nelson-Christinedaughter, J., Christensen, M., Fan, X. y Miller, B. C. (2006). Antisocial Behavior of Adoptees and Nonadoptees: Prediction from Early History and Adolescent Relationships. *Journal of research on adolescence*, 16(1), 105-131.
- Grych, J. H., Seid, M. y Fincham, S. D. (1992). Assessing marital conflict from the child's perspective: The children's perception of interparental conflict scale. *Child Development*, 63, 558-572.
- Guerra, N. G., Huesmann, L. R., Tolan, P. H., Acker, R. y Eron, L. F. (1995). Stressful events and individual beliefs as correlates of economic disadvantage and aggression among urban children. *Journal of consulting and clinical Psychology*, 63, 518-528.
- Guion, R. M. (1977). Content validity. The source of my discontent. *Applied Psychological Measurement*, 1, 1-10.

- Guion, R. M. (1980). On Trinitarian doctrines of validity. *Professional Psychology, 11*, 385-398.
- Gutman, L. M., Sameroff, A. J. y Eccles, J. S. (2002). The academic achievement of African american students during early adolescence: An examination of multiple risk, promotive, and protective factors. *American Journal of Community Psychology, 30*, 367-400.
- Hagborg, W. J. (1993). The Rosenberg Self-esteem Scale and Harter's Self-perception Profile for adolescents: A concurrent validity study. *Psychology in the Schools, 30*(2), 132-136.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tathan, R. L. y Black W. C. (2008). *Análisis multivariantes* (5a. ed.). Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Harden K. P., Turkheimer E., Emery R. E., D'Onofrio B. M., Slutske W. S., Heath A. C., Martin N. G. (2007). Marital conflict and conduct problems in children of twins. *Child Development, 78*, 1-18.
- Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. New York, USA: The Free Press. (Trad. Cast.: *El mito de la educación*. Barcelona: Grijalbo, 1999).
- Hartup, W. W. y Laursen, B. (1991). Relationships as developmental contexts. En R. Cohen y A. W. Siegel (Ed.), *Context and development* (pp. 257-279). Hillsdale, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum.
- Hartup, W. W. y Stevens, N. (1999). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin, 121*, 355-370.
- Hawkins, J. D., Herrenkohl, T., Farrington, D. P., Brewer, D., Catalano, R. F. y Harachi, T. W. (1998). A review of predictors of youth violence. En R. Loeber y D. P. Farrington (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (pp. 106-146). Thousands Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Hawkins, J. D., Herrenkohl, T. I., Farrington, D. P., Brewer, D. D., Catalano, R. F., Harachi, T. y Cothorn, L. (2000). Predictors of Youth Violence. *Juvenile Justice Bulletin, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention*, 1-12.

Referencias

Conducta antisocial en la adolescencia

- Haynes, P. L., Bootzin, R. R., Smith, L., Cousins, J., Stevens, S. y Cameron, M. (2006). Sleep and aggression in substance abusing adolescents: Results from an integrative, behavioral sleep treatment pilot program. *Sleep, 29*, 512-520.
- Haynes, S. N., Richard, D. C. S. y Kubany, E. S. (1995). Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. *Psychological Assessment, 7*, 238-247.
- Hemphill, S. A., Toumbourou, J. W., Herrenkohl, T. I., McMorris, B. J. y Catalano, R. F. (2006). The effect of school suspensions and arrests on subsequent adolescent antisocial behavior in Australia and the United States. *Journal of adolescent health, 39*, 736-744.
- Herrenkohl, T. I., Hawkins, J. D., Chung, I. J., Hill, K. G. y Battin- Pearson, S. (2001). School and community risk factors and interventions. En R. Loeber y D. P. Farrington (Eds.), *Child delinquents: Development, intervention and service needs* (211-246). Thousand Oaks, CA, USA: Sage.
- Herrenkohl, T. I., Maguin, E., Hill, K. G., Hawkins, J. D., Abbott, R. D. y Catalano, R. F. (2000). Developmental risk factors for youth violence. *Journal of Adolescent Health, 26*(7), 176-186.
- Herrero, O., Ordóñez, F., Salas, A. y Colom, R. (2002). Adolescencia y comportamiento antisocial. *Psicothema, 14*(2), 340-343.
- Hill, T. D., Ross, C. E. y Angel, R. J. (2005). Neighborhood disorder, psychophysiological distress, and health. *Journal of Health & Social Behavior, 46*, 170-186.
- Hinshaw, S. P. (1987). On the distinction between attentional deficits/hyperactivity and conduct problems/aggression in child psychopathology. *Psychological Bulletin, 101*, 443-463.
- Hinshaw, S. P. y Anderson, C. (1996) Conduct and oppositional defiant disorders. En E. Mash y R. Barkley (Eds), *Child psychopathology* (pp. 113-149). New York, USA: Guilford.

- Hinshaw, S. P. 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). New York, USA: John Wiley & Sons.
- Hirschi, T. (2004). Self-control and crime. En R. Baumeister y K. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. (pp. 537-552). New York, USA: Guilford Press.
- Hoffman, M. L. (1977). Changes in family roles, socialization and sex differences. *American Psychologist*, 32, 644-657.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. En N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 281-313). Nueva York, USA: Academic Press.
- Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. En C. E. Izard, J. Kagan y R. B. Zajonc (Eds.), *Emotion, cognition, and behavior* (pp. 103-131). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1991). Empathy, social cognition & moral action. En Kurtines, W. M. y Gewirtz, J. L. (Eds.), *Handbook of Moral Behavior and Development* (Vol. 1, 275-299). Hillsdale, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Holmbeck, G. N., Paikoff, R. L. y Brooks-Gunn, J. (1995). Parenting Adolescents. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting* (Vol. 1, pp. 91-118). New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hopkins, N. y Emler, N. (1990). Social network participation and problem behaviour in adolescence. En K. Hurrelmann y F. Losel (Eds.), *Health hazards in adolescence* (pp. 385-407). The Hague, Holanda: De Gryuter.
- Horvath, P. y Zuckerman, M. (1993). Sensation seeking, risk appraisal and risky behavior. *Personality and Individual Differences* 14, 41-52.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Convectional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.

Referencias

Conducta antisocial en la adolescencia

- Huebner, E. S. (1991). Further validation of the Students Life Satisfaction Scale: The independence of satisfaction and affect rating. *Journal of Psychoeducational Assessment, 9* (4), 363-368.
- Huizinga, D., Esbensen, F. A. y Weiher, A. W. (1991). Are there multiple paths to delinquency? *Journal of Criminal Law and Criminology, 82*, 83-118.
- Huizinga, D., Loeber, R. y Thornberry, T. P. (1993). Longitudinal study of delinquency, drug use, sexual activity and pregnancy among children and youth in three cities. *Public Health Reports, 108*, 90-96.
- Hunter, J. E., Schmidt, F. L. y Jackson, G. B. (1982). *Meta-analysis: Cumulating research findings across studies*. Beverly Hills, CA, USA: Sage Publications.
- Inderbitzen, H. M. y Foster, S. L. (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: Development, reliability, and validity. *Psychological Assessment, 4*, 451-459.
- Inglés, C. J., Hidalgo, M. D., Méndez, F. X. e Inderbitzen, H. M. (2003). The Teenage Inventory of Social Skills: Reliability and validity of the Spanish translation. *Journal of Adolescence, 26*, 505-510.
- Ingoldsby, E., Shaw, D., Owens, E. y Winslow, E. (1999). A longitudinal study of interparental conflict, emotional and behavioral reactivity, and preeschoolers adjustment problems among low income families. *Journal of Abnormal Child Psychology, 27*, 343-56.
- Ireland, J. L. y Culpin, V. (2006). The relationships between sleeping problems and aggression, anger and impulsivity in a population of juvenile and young offenders. *Journal of Adolescent Health, 38*, 649-655.
- Jackson, D. N. (1970). A sequential system for personality scale development. En C.D. Spielberger (Ed.), *Current topics in clinical and community psychology* (Vol. 2, pp. 61-96). Nueva York, USA: Academic Press.
- Jacobs, P. A., Brunton, M., Melville, M. M., Brittain, R. P. y McClermont, W. P. (1965). Aggressive behavior, mental subnormaly, and XXY male. *Nature, 208*, 1351-1352.

- Jerusalem, M. y Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195-213). Washington, DC, USA: Hemisphere.
- Jiménez, L. (2009). *Crecer en contextos familiares en riesgo psicosocial. Análisis evolutivo durante la infancia y la adolescencia*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Jiménez, T. I., Musitu, G. y Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*, 36(2), 181-195.
- Jiménez-Iglesias, A. M. (2008). *El significado de la monitorización en el consumo de sustancias y el bienestar psicológico en la adolescencia*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression & Violent Behavior*, 9, 441-476.
- Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540-550.
- Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of adolescence*, 29(4), 589-611.
- Jolliffe D. y Farrington D. P. (2007). Examining the relationship between low empathy and self-reported offending. *Legal and Criminological Psychology* 12, 265-286.
- Jöreskog, K. G. y Sörbom, D. (2004). LISREL 8.71 for Windows (Software).
- Jose, P. E. (2003). *MedGraph-I: A programme to graphically depict mediation among three variables: The internet version, version 2.0*. Victoria University of Wellington, Wellington, New Zealand. Retrieved [date] from <http://www.victoria.ac.nz/staff/paul-jose-files/medgraph/medgraph.php>.
- Juby, H. y Farrington, D. P. (2001). Disentangling the link between disrupted families and delinquency. *The British journal of criminology*, 41, 22-40.
- Junta de Andalucía, Consejería de Asuntos Sociales (1993). *Los jóvenes andaluces de los 90*. Sevilla: Junta de Andalucía.

Referencias

- Kagan J. (1991). Etiologies of adolescents at risk. *Journal of Adolescent Health, 2*(8), 591-596.
- Kandel, D. B. (1996). The parental and peer context of adolescent deviance: An algebra of interpersonal influences. *Journal of Drug Issues, 26*, 298-315.
- Kaplan, H. B. (1984). *Patterns of Juvenile Delinquency*. Beverly Hills, CA, USA: Sage Publications.
- Kaplan, H. B. y Pokorny, A. D. (1969). Self-derogation and psychosocial adjustment. *Journal of Nervous and Mental Disease, 149*(5), 421-434.
- Kasen, S., Johnson, J. y Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology. *Journal of abnormal child psychology, 18*, 165-177.
- Kazdin, A. E. (1992). Overt and covert antisocial behavior: Child and family characteristics among psychiatric inpatient children. *Journal of Child and Family Studies, 1*, 3-20.
- Kazdin, A. E. (1993). Tratamientos conductuales y cognitivos de la conducta antisocial en niños. Avances de investigación. *Psicología conductual, 1*, 111-114.
- Kazdin, A. E. (1995). *Conduct disorder in childhood and adolescence*. Newbury Park, CA, USA: Sage Publications.
- Kazdin, A. E. (2003). Problem-solving skills training and parent management training for conduct disorder. En A. E. Kazdin y J. R. Weisz (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (pp. 241-262). New York, USA: The Guilford Press.
- Kazdin, A. E. y Buela-Casal, G. (2006). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Kazdin, A. E. y Weisz, J. R. (2003). *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents*. New York, USA: The Guilford Press.
- Kernis, M. H., Granneman, B. D. y Mathis, L. C. (1991). Stability of self-esteem as a moderator of the relation between level of self-esteem and depression. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 80-84.

- Kerr, M. y Stattin, H. (2000). What Parents know, How They Know it, and Several Forms of Adolescent Adjustment: Further Support for a Reinterpretation of Monitoring. *Developmental Psychology*, 36(3), 366-380.
- Keyes C. L. (2007). Promoting and Protecting Mental Health as Flourishing. *American Psychologist*. 62, 1-14.
- Kiesner, J. (2002). Depressive symptoms in early adolescence: Their relations with classroom problem behavior and peer status. *Journal of Research on Adolescence*, 12, 463-478.
- Kirk, D. S. (2006). Examining the divergence across self-report and official data sources on inferences about the adolescent life-course of crime. *Journal of Quantitative Criminology*, 22, 107-129.
- Klein, K., Forehand, R., Armistead, L. y Long, P. (1997). Delinquency during the transition to early adulthood: Family and parenting predictors from early adolescence. *Adolescence*, 32, 61-80.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, USA: The Guilford Press.
- Kohen, D. E., Leventhal, T., Dahinten, V. S. y McIntosh, C. (2008). Neighborhood disadvantage: Pathways of effects for young children. *Child Development*, 79, 156-169.
- Kokkinos, C. M. y Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior*, 30, 520-533.
- Koops, W. y Orobio, B. (2006). Development of aggression and its linkages with violence and juvenile delinquency. En S. Jackson y L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development* (pp. 365-385). New York, USA: Psychology Press.
- Koretz, D. (2006). Steps toward more effective implementation of the Standards for Educational and Psychological Testing. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 25, 46-50.

Referencias

Conducta antisocial en la adolescencia

- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado del arte en resiliencia*. Santiago de Chile: Centro de Estudios y Atención del niño y la mujer.
- Kowaleski-Jones, L. (2000). Staying out of trouble: Community resources and problem behavior among high-risk adolescents. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 449-464
- Krus, D. J., Sherman, J. L. y Kennedy, P. H. (1977). Changing values over the last half-century: The story of Thurstone's crime scales. *Psychological Reports*, 40, 207-211.
- Kuczynski, L. y Grusec, J. E. (1997). Future directions for a theory of parental socialisation. En J. E. Grusec y L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 399-414). New York, USA: John Wiley & Sons.
- Kulik, J. A., Stein, K. B. y Sarbin, T. R. (1968). Dimensions and patterns of adolescent antisocial behavior. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 32(4), 375-382.
- Kurdek, L. y Fine, M. (1994). Family acceptance and family control as predictors of adjustment in young adolescence: Linear, curvilinear, or interactive effects. *Child Development*, 65, 1137-1143.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, N. L. y Dornbush, S. M. (1991). Pattern of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Landers, D. M. y Landers, D. M. (1978). Socialization via interscholastic athletics: Its effects on delinquency. *Sociology of Education*, 51, 299-303.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- Larson, R. W., Richards, M. H., Moneta, G., Holmbeck, G. y Duckett, E. (1996). Changes in adolescents' daily interactions with their families from ages 10 to 18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychology*, 32, 744-754.

- Larzelere, R. E. y Patterson, G. R. (1990). Parental management: Mediator of the effect of socioeconomic status on early delinquency. *Criminology*, 28, 301-324.
- LeBlanc, M. y Fréchette, M. (1989). *Male criminal activity from childhood through youth: Multilevel and developmental perspective*. New York, USA: Springer.
- Lemos, S. (2003). La psicopatología de la infancia y la adolescencia: Consideraciones básicas para su estudio. *Papeles del Psicólogo*, 24 (85), 19-28.
- Lemos, S., Fidalgo, A. M., Calvo, P. y Menéndez, P. (1992a). Estructura factorial de la prueba YSR y su utilidad en psicopatología infanto-juvenil. *Análisis y Modificación de Conducta*, 18, 883-905.
- Lemos, S., Fidalgo, A. M., Calvo, P. y Menéndez, P. (1992b). Salud mental de los adolescentes asturianos. *Psicothema*, 4, 21-48.
- Lemos, S., Fidalgo, A. M., Calvo, P. y Menéndez, P. (1994). Personality traits and self-reported competencies in adolescents. En B. De Raad, W. K., B. Hofstee y G. L. Van Heck (Eds.), *Personality psychology in Europe* (Vol. 5, pp. 228-234). Tilburg, Holanda: Tilburg University Press.
- Lemos, S., Vallejo, G. y Sandoval, M. (2002). Estructura factorial del Youth Self Report (YSR). *Psicothema*, 14, 816-822.
- Leonard, E. (1982). *Women, crime and society: A critique of theoretical criminology*. New York, USA: Logman.
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y. E. y Bowers, E. (2009). Positive youth development. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent Psychology* (pp 159-187). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons.
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and theories of human development* (3a. ed.). Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lerner, R. M., Fisher, C. B. y Weinberg, R. A. (2000). Toward a science for and of the people: promoting civil society through the application of developmental science. *Child Development*, 71, 11-20.

Referencias

Conducta antisocial en la adolescencia

- Levenson, M. R., Kiehl, K. E. y Fiszpatrick, C.M. (1995). Assessing psychopathic attributes in a noninstitutionalized population. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 151-158.
- Leventhal, T. y Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: Effects of neighborhood residence upon child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126, 309-337.
- Leventhal, T., Dupere, V. y Brooks-Gunn, J. (2009). Neighborhood influences on adolescent development. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 411-43). New York, USA: John Wiley and Sons.
- Linn, R. L. (2006). Following the Standards: Is it time for another revisions? *Educational Measurement: Issues & Practice*, 25, 54-56.
- Lochman, J. E. y Dodge, K. A. (1994). Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and nonaggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 366-374.
- Loeber, R. y Farrington, D. (1997). Strategies and Yields of longitudinal studies on antisocial behavior. En D. Stoff, J. Breiling y J. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behaviour* (pp. 125-139). New York, USA: John Wiley & Sons.
- Loeber, R., Farrington, D. P., Stouthamer-Loeber, M., Moffitt, T. E. y Caspi, A. (1998). The development of male offending: Key findings from the first decade of the Pittsburgh youth study. *Studies on Crime and Crime Prevention*, 7, 141-71.
- Loeber, R., Farrington, D. P., Stouthamer-Loeber, M. y Van Kammen, W. B. (1998). *Antisocial behavior and mental health problems: Explanatory factors in childhood and adolescence*. Mahwah, NJ, USA: Erlbaum.
- Loeber, R. y Hay, D. F. (1994). Developmental approaches to aggression and conduct problems. En M. Rutter y D. F. Hay (Eds.), *Development Through Life: A Handbook for Clinicians* (pp. 488-516). Oxford, UK: Blackwell Scientific Publications.
- Loeber, R. y Schmalzing, K. B. (1985). Empirical evidence for overt and covert patterns of antisocial conduct problems: A meta-analysis. *Journal of abnormal child psychology*, 13, 337-352.

- Loeber, R. y Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence. *American psychologist*, 53, 242-259.
- Loeber, R., Stouthammer-Loeber, M., VonKammen W. y Farrington, D. P. (1989). *Development of a New Measure of Self-Reported Crime and Delinquency*. Dordrecht, Holanda: Kluwer Academic Publishers.
- Loevinger, J. (1957). Objective tests as instruments of psychological theory. *Psychological Reports*, 3, 635-694.
- López, J., Serrano, I. y Delgado, J. (2004). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: un modelo predictor de comorbilidad con trastornos del comportamiento. *Clínica y salud*, 15(1), 9-31.
- López-López, J. (2001). *Conducta antisocial y psicopatología en la adolescencia*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, Murcia.
- López-López, J. R. y López-Soler, C. (2008). *Conducta antisocial y delictiva en la adolescencia*. Murcia: Universidad de Murcia, servicio de publicaciones.
- López-Soler, C. y López- López, J. (2003). Rasgos de personalidad y conducta antisocial-delictiva. *Psicopatología clínica legal y forense*, 3(2), 5-19.
- López-Soler, C., Pérez-López, J., Montalvo, C., Brito de la Nuez, A., Tejerina, M. y Fernández, E. (1997). *Psicopatología: rasgos de personalidad y estrés en la adolescencia*. Murcia: Consejería de Educación de Murcia.
- Lord, F. M. y Novick, M.R. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. Reading, MA, USA: Addison Wesley.
- Lösel, F., Bliesener, T. y Bender, D. (2007). Social information processing, experiences of aggression in social contexts, and aggressive behavior in adolescents. *Criminal Justice and Behavior*, 34(3), 330-347.
- Luengo, M. A. (1985). Values and personality: A survey of their relationship in the case of juvenile delinquency. *Personality and Individual Differences*, 6, 519-522.

Referencias

Conducta antisocial en la adolescencia

- Luengo, M. A., Carrillo, M. T., Otero, J. M. y Romero, E. (1994). A short-term longitudinal study of impulsivity and antisocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 542-548.
- Luengo, M. A., Gómez-fraguela, J. A., Garra, A. y Romero, E. (2002). *Construyendo salud. Promoción del desarrollo personal y social*. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte.
- Luengo, M. A., Gómez-Fraguela, J. A., Garra, A., Romero, E. y. Otero, J. M. (1998). *Construyendo salud: promoción del desarrollo personal y social*. Madrid. Ministerio de Educación y Cultura.
- Luengo, M. A., Otero, J. M., Romero, E., Gómez-Fraguela, J. A. y Tavares, T. E. (1999). Análisis de ítems para la evaluación de la conducta antisocial: un análisis transcultural. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 1, 21-36.
- Luengo, M. A., Romero, E., Gómez, J. A., Guerra, A., Lence, M. (1999). *La prevención del consumo de drogas y la conducta antisocial en la escuela: análisis y evaluación de un programa*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Luna, B., Thulborn, K. R., Munoz, D. P., Merriam, E. P., Garver, K. E., Minshew, N. J., Keshavan, M. S., Genovese, C. R., Eddy, W. F. y Sweeney, J. A. (2001). Maturation of widely distributed brain function subserves cognitive development. *NeuroImage*, 13, 786-793.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Lynn, M. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35, 382-385.
- Ma, H. K. (1988). *Adolescent behavior questionnaire: An introduction*. Unpublished manuscript, The Chinese University of Hong Kong.
- Ma, H. K. y Leung, M. C. (1991). Altruistic orientation in children: Construction and validation of the child altruism inventory. *International journal of psychology*, 26, 745-759.
-

- Ma, H. K., Shek, D. T. L., Cheung, P. C. y Lee, R. (1996). The relation of prosocial and antisocial behavior to personality and peer relationships of Hong Kong Chinese adolescent. *The journal of genetic psychology*, 157(3), 255-266.
- Ma, H. K., Shek, D. T. L. y Tam, K. K. (2002). A longitudinal study of peer and teacher influences on prosocial and antisocial behavior of Hong Kong chinese adolescents. *Social behavior and personality*, 30(2), 157-168.
- Maccoby, E. E. (2002). Parenting effects: Issues and controversies. En L. B. P. Borkowski (Ed.), *Parenting and the Child's World*. Mahwah, New Jersey, USA: Laurence Erlbaum Associates.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. (1983). Socialization in The Context of the family Parent-child interactions. En E. M. Hetherington y P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of child Psychology* (Vol. 4, pp. 1-101). New York, USA: Wiley.
- Maccoby, E. M. (1980). *Social development: Psychological growth and the parent-child relationship*. New York, USA: Harcourt Brace Jovanovich.
- MacFarlane, J. W., Allen, L., y Honzik, M. P. (1954). *Behavior problems of normal children*. CA, USA: Berkeley University of California Press.
- Maddox, S. J., y Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child & Family Psychology Review*, 6, 31-49.
- Mahoney, J. L. (2000). Participation in school extracurricular activities as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71, 502-516.
- Mahoney, J. y Cairns, R. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33, 241-253.
- Mandel, H. P. (1997). *Conduct disorder and underachievement*. New York: John Wiley & Sons.
- Marcus, N., Lindahl, K. y Malik, N. (2001). Interparental conflict, children's social cognitions and child aggression: A test of a mediational model. *Journal of Family Psychology*, 15(2), 315-333.

Referencias

Conducta antisocial en la adolescencia

- Marsh, H. W. y Kleitman, S. (2002). Extracurricular activities: The good, the bad, and the nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72, 464-512.
- Martin, M. O., Rust, K. y Adams, R. J. (1999). *Technical Standards for IEA Studies*. Amsterdam, Holanda: IEA.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and validation in University students. *Spanish Journal of Psychology*, 10, 458-467.
- Martínez, B., Estévez E. y Jiménez, B. I. (2003). Influencia del funcionamiento familiar en la conducta disruptiva en adolescentes. *Encuentros en psicología social*, 1, 64-67.
- Martínez, G. y Gras, M. (2007). La conducta antisocial percibida por adolescentes de Enseñanza Secundaria Obligatoria: frecuencia, contexto y atribución causal. *Apuntes de psicología*, 25(3), 285-304.
- Martínez, M. R., Hernández, M. J. y Hernández, M. V. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza editorial.
- Martínez-Arias, R. (1995). *Psicometría: teoría de los test psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Matt, W. J., William, M. y Iacono, G. (2009). School Performance and Genetic and Environmental Variance in Antisocial Behavior at the Transition from Adolescence to Adulthood. *Developmental Psychology*, 45(4), 973-987.
- Maughan, B., Pickles, A., Rutter, M. y Ouston, J. (1991). Can schools change? I. Outcomes at six London secondary school. *School effectiveness and school improvement*, 1, 188-210.
- Maughan, B., Rowe, R., Messer, J., Goodman, R. y Meltzer, H. (2004). Conduct disorder and oppositional defiant disorder in a national sample: Developmental epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 609-621.
- Mayor, M. y Urra, J. (1991). Juzgado de menores. La figura del psicólogo. *Papeles del Psicólogo*, 48, 29-32.
-

- McCabe, K. M., Lucchini, S. E., Hough, R. L., Yeh, M. y Hazen, A. (2005). The relation between violence exposure and conduct problems among adolescents: A prospective study. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75, 575-584.
- McCord, J. (1991). The cycle of crime and socialization practices. *Journal of criminal law and criminology*, 82, 211-228.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification: an integrative approach*. New York, USA: Plenum press.
- Meichenbaum, D. (1985). *Manual de inoculación de estrés*. Barcelona: Martínez Roca.
- Meliá, J. L., Sospedra, M. J., Ramón, E. G. y Molina, J. G. (1992). Escalamiento de la gravedad de delitos contra la mujer: valoración legal versus social. *Anuario de Psicología*, 52(1), 111-120.
- Menéndez, S. (2003). *Psicología Evolutiva*. Proyecto docente no publicado. Universidad de Huelva, Huelva.
- Messick, S. (1975). The standard problem: Meaning and values in measurement and evaluation. *American Psychologist*, 30, 955-966.
- Messick, S. (1981). Constructs and their vicissitudes in educational and psychological measurement. *Psychological Bulletin*, 89, 575-588.
- Messick, S. (1988). The once and future issues of validity: Assessing the meaning and consequences of measurement. En H. Wainer y H. I. Braun (Eds.), *Test validity* (pp. 33-48). Hillsdale, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Messick, S. (1989). Validity. The specification and development of tests of achievement and ability. En R. L. Linn (Ed.), *Educational Measurement* (3rd ed., pp. 13-104). Washington, DC, USA: American Council on Education.
- Messick, S. (1994). Foundations of validity: Meaning and consequences in psychological assessment. *European Journal of Psychological Assessment*, 10, 1-9.

Referencias

- Messick, S. (1995). Standards of validity and the validity of standards in performance assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 15, 5-12.
- Messick, S. (1996). Validity of Performance Assessment. En Philips, G. (1996). *Technical Issues in Large-Scale Performance Assessment*. Washington, DC, USA: National Center for Educational Statistics.
- Miles, D. R. y Carey, G. (1997). Genetic and environmental architecture of human aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 207-217.
- Ministerio de Cultura, Dirección General de Juventud y Promoción Sociocultural (1981). *Juventud y Droga en España*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Miranda, R. (2004). Jóvenes en situación de riesgo: un análisis ecológico. *Revista electrónica del instituto Psicología y Desarrollo*, 2.
- Mirón, L., Otero, J.M. y Luengo, A. (1989). Empatía y conducta antisocial. *Análisis y Modificación de Conducta*, 15(44), 239-254
- Mirón, L., Serrano, G., Godás A. y Rodríguez, D. (1997). Conducta antisocial y consumo de drogas en adolescentes españoles. *Análisis y modificación de conducta*, 23(88), 255-282.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescent limited and life course persistent antisocial behavior. A development taxonomy. *Psychological review*, 4, 674-701.
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Dickson, N., Silva, P. y Stanton, W. (1996). Childhood-onset versus adolescent-onset antisocial conduct problems in males: Natural history from ages 3 to 18 years. *Development and Psychopathology*, 8, 399-424.
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Harrington, H y Milne, B. J. (2002). Males on the life-course-persistent and adolescence-limited antisocial pathways: Follow-up at age 26 years. *Development and Psychopathology*, 14(1), 179-207.
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Rutter, M. y Silva, X. (2003). Sex differences in antisocial behavior. *International Journal of Behavioral Developmental*, 27, 190-191.
-

- Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas tipo likert. Una guía práctica*. Madrid: La muralla, S.A.
- Moreno, A. y del Barrio, C. (2000). *La experiencia adolescente. A la búsqueda de un lugar en el mundo*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Moreno, M. C. (1996). *Las teorías y los métodos en la investigación sobre el desarrollo socio-personal*. Sevilla: Kronos.
- Moreno, R., Martínez, R. J. y Chacón, S. (2000). *Fundamentos psicológicos en Psicología y ciencias afines*. Madrid: Pirámide.
- Morris, M. H. (2002). A psychometric evaluation of the post-divorce parental conflict scale. *Dissertation Abstracts International: section B. The Sciences and Engineering*, 63 (1-B), 541.
- Morris, M. H. y West, C. (2000). An Evaluation of the Post-Divorce Parental Conflict Scale. *Journal of Divorce and Remarriage*, 33(3/4), 77-91.
- Morrison, G. M., Robertson, L., Laurie, B. y Kelly, J. (2002). Protective factors related to antisocial behavior trajectories. *Journal of Clinical Psychology*, 58, 277-290.
- Muñiz, J. (1996). *Psicometría*. Madrid: Editorial Universitas.
- Muñiz, J. (1998). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirámide.
- Muñiz, J., Fidalgo, A. M., García-Cueto, E., Martínez, R. y Moreno, R. (2005). *Análisis de los ítems*. Madrid: La Muralla.
- Muñoz, J. J. (2004). Factores de riesgo y protección de la conducta antisocial en adolescentes. *Revista de psiquiatría de la facultad de medicina de Barcelona*, 31(1), 21-37.

Referencias

- Muraven, M. y Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin*, 126, 247-259.
- Murphy, K. R. y Davidshofer, C. O. (1994). *Psychological testing: Principles and applications* (3a. ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia: un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Nagin, D. S. y Temblay, R. E. (2001). Analyzing developmental trajectories of distinct but related behaviors: A group-based method. *Psychological Methods*, 6, 18-34.
- Navas, E. y Muñoz, J. (2005). Teorías explicativas y modelos preventivos de la conducta antisocial en adolescentes. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace*, 75, 22-39.
- Navas, M. J., Fidalgo, A. M., Gabriel, C., Suárez, J. C., Brioso, A., Gil, G., Martínez, R. y Sarriá, E. (2001). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Nebus, M. C. (1998) Caught in the middle: Achieving individuation and intimacy in the context of parental conflict. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences & Engineering*, 59, 1887.
- Needleman, H. L., Riess, J. A., Tobin, M. J., Biesecker, G. E. y Greenhouse, J. B. (1996). Bone lead levels and delinquent behavior. *Journal of the American Medical Association*, 275, 363-369.
- Newson, J., Newson, E. y Adams, M. (1993). The social origins of delinquency. *Criminal Behavior and mental health*, 3, 19-29.
- Ng-Mak, D. S., Salzinger, S., Feldman, R. S. y Stueve, C. A. (2004). Pathologic adaptation to community violence among inner-city youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, 74(2), 196-208.
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. J. (1995). *Teoría psicométrica*. Madrid: McGraw-Hill.

- Offord, D. R. (1982). Family backgrounds of male and female delinquency. En J. Gunn y D. P. Farrington (Eds.), *Abnormal offenders: Delinquency and the criminal justice system* (pp. 46-64). Chichester: Wiley.
- Olczak, P. V., Parcell, S. R. y Stott, M. W. (1983). Defining juvenile delinquency: Specificity of the research sample and the right to treatment. *Journal of Clinical Psychology*, 39, 1007-1012.
- Oliva, A. (2001). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza editorial.
- Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y Educación*, 15(4), 373-383.
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37, 209-223.
- Oliva, A. (2007). Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 25, 239, 254.
- Oliva, A. y Antolín, L. (2010). Cambios en el cerebro adolescente y conductas agresivas y de asunción de riesgos. *Estudios de psicología*, 31 (1), 53-66.
- Oliva, A., Antolín, L. y López, A. M. (en prensa). Development and validation of a scale for the measurement of developmental assets in the neighborhood. *Social Indicators Research*.
- Oliva, A., Hernando, A, Parra, A, Pertegal, M. A., Ríos, M. y Antolín, L. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: Recursos y estrategias de intervención*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
- Oliva, A., Morago, J. y Parra, A. (2009). Protective effects of supportive family relationships and the influence of stressful life events on adolescent adjustment. *Anxiety, Stress & Coping*, 22 (2), 137-152.
- Oliva, A. y Parra, A. (2001). Autonomía emocional durante la adolescencia. *Infancia y aprendizaje*, 24, 181-196.
-

Referencias

Conducta antisocial en la adolescencia

- Oliva, A. y Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Prentice-Hall. Pearson Educación.
- Oliva, A., Parra, A. y Arranz, A. (2008). Estilos relacionales materno y paterno y ajuste adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 31, 93-106.
- Oliva, A., Parra, A. y Sánchez-Queija, I. (2008). Consumo de sustancias durante la adolescencia: trayectorias evolutivas y consecuencias para el ajuste psicológico. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 153-169.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I. y López, F. (2007). Estilos educativo materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23(1), 49-56.
- Oliva, A., Pertegal, M. A., Antolín, L., Reina, M. C., Ríos, M., Hernando, A., Parra, A., Pascual, D. M. y Estévez, R. M. (en prensa). *El desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Un estudio en centros docentes andaluces*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
- Oliva, A., Reina, M.C., Pertegal, M. A. y Antolín, L. (en prensa). Rutinas de sueño y ajuste adolescente. *Psicología Conductual*.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-660.
- Olweus D. (1989). Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definitions and measurements. En M. K. Klein (Ed.), *Cross-national Research in Self-reported Crime and Delinquency* (pp. 187-201). Dordrecht, Holanda: Kluwer Academic Publishers.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Organización Mundial de la Salud (1992). *CIE-10 Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Meditor.
- Osterlind, S. J. (1989). *Constructing Test Items*. Londres, UK: Kluwer Academic Publishers.
-

- Otero, J. M., Luengo, M. A., Mirón, L., Carrillo, M. T. y Romero, E. (1994). An empirical study of the relations between drug abuse and delinquency among adolescents. *British Journal of Criminology*, 34, 459-478.
- Ouston, J., Maughan, B. y Rutter, M. (1991). Can schools change? II. Practice at six London secondary school. *School effectiveness and school improvement*, 2, 3-13.
- Palacios, J. (1990). Psicología evolutiva: conceptos, enfoques, controversias y métodos. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 23-78). Madrid: Alianza editorial.
- Palacios, J. y Oliva, A. (1990). La adolescencia y su significado evolutivo. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación. 1 Psicología Evolutiva* (pp. 433-451). Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J. y Rodrigo, M. J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 25-44). Madrid: Alianza Editorial.
- Pardo, A. y Ruiz, M. A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Parra, A. y Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 453-470.
- Parra, A. y Oliva, A. (2009). Longitudinal research on the development of emotional autonomy during adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 66-75.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive Family Processes*. Eugene, OR, USA: Castalia.
- Patterson, G. R., DeGarmo, D. y Knutson, M. (2000). Hyperactive and antisocial behaviors: Comorbid or two points in the same process? *Development and Psychopathology*, 10, 531-547.
- Patterson, G. R., Reid, J. B. y Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys: A social interactional approach*. Eugene, OR, USA: Catalia press.

Referencias

- Patterson, G. R. y Stouthamer-Loeber, M. (1984). The correlation of family management practices and delinquency. *Child Development*, 55, 1299-1307.
- Paunonen, S. V. y Ashton, M. C. (2001). Big Five factors and facets and the prediction of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 524-539.
- Pelechano, V. (1997). Prólogo. En G. Buéla-Casal y J. C. Sierra (Eds.), *Manual de evaluación psicológica. Fundamentos, técnicas y aplicaciones* (pp. 31-35). Madrid: Siglo XXI.
- Pelechano, V. (2002). Valoración de la actividad científica en psicología? Pseudoproblema, sociologismo o ideologismo? *Análisis y Modificación de Conducta*, 28, 323-362.
- Pelegrín, A. (2004). *El comportamiento agresivo y violento: factores de riesgo y protección como mediadores de inadaptaciones y adaptaciones en la socialización del niño y el adolescente*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, Murcia.
- Pelegrín, A. y Garcés de los Fayos, E. J. (2009). Análisis de las variables que influyen en la adaptación-socialización: el comportamiento agresivo en la adolescencia. *Ansiedad y Estrés*, 15(2-3), 131-150.
- Pelegrina, S., García, M. C. y Casanova, P. F. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y aprendizaje*, 25(2), 147-168.
- Peña, M. E., Andreu, J. M. y Grana, J. L. (2010). Multivariate model of antisocial and substance use in Spanish adolescents. *Journal of child and adolescent substance abuse*, 18(2), 207-220.
- Peña, M. E. y Grana, J. L. (2006). Agresión y conducta antisocial en la adolescencia: una integración conceptual. *Psicopatología clínica, legal y forense*, 6, 9-23.
- Pérez, J. (1986). Teoría de Eysenck sobre la criminalidad: el resultado de la investigación. *Psiquis*, 7, 254-264.
- Pérez-Gil, J. A., Chacón, S. y Moreno, R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12(2), 442-446.

- Perkins, D. P. y Borden, L. M. (2003). Positive behavior, problema behavior and resiliency in adolescence. En R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks y J. Mistry (Eds.), *Handbook of psychology* (Vol.6, 373-394). New Jersey, USA: Jonh Wiley & Sons.
- Pertegal, M. A., Oliva, A. y Hernando, A. (en revisión). Elaboración y validación de una escala de evaluación de los activos escolares para el desarrollo positivo adolescente. Valorando el clima y el buen funcionamiento de un centro educativo desde la perspectiva del alumnado. *Revista de educación*.
- Persson, A., Kerr, M. y Stattin, H. (2007). Staying in or moving away from structured activities: Explanations involving parents and peers. *Developmental Psychology*, 43, 197-207.
- Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A. y Meece, D. W. (1999). The impact of after-school peer contact on early adolescent externalizing problems is moderated by parental monitoring, perceived neighborhood safety, and prior adjustment. *Child Development*, 70, 768-778.
- Pettit, G. S. y Laird, R. D. (2002). Psychological control and monitoring in early adolescence: The role of parental involvement and earlier child adjustment. En B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 97-123). Washington, USA: American Psychological Association.
- Pfeiffer, C. (2004, octubre). *Violencia juvenil: concepto, tipos e incidencia*. Conferencia presentada en la VIII Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la violencia. Valencia, España.
- Picón, E., Varela, J. y Real, E. (2003). Clasificación y segmentación post hoc mediante el análisis de conglomerados. En J. P. Lévy y J. Varela (Dir.). *Análisis multivariable para las ciencias sociales* (pp. 417-450). Madrid: Pearson Pearson-Prentice Hall.
- Piehler, T. F. y Dishion, T. J. (2007). Interpersonal dynamics within adolescent friendship: Dyadic mutuality, deviant talk, and patterns of antisocial behavior. *Child Development*, 78(5), 1611-1624.
- Piquero, A. R. (2007). Taking stock of developmental trajectories on criminal activity over the life course. En A. Liberman (Ed.), *The long view of crime: A synthesis of longitudinal research* (pp. 23-78). New York: Springer.

Referencias

Conducta antisocial en la adolescencia

- Pluess, M. y Belsky, J. (2010). Differential susceptibility to parenting and quality day care. *Developmental Psychology, 46*, 379-390.
- Popham, W. J. (2000). *Modern Educational Measurement: Practical Guidelines for educational Leaders*. Boston, USA: Allyn and Bacon.
- Poulin, F. y Boivin, M. (2000). Proactive and reactive aggression: Evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment, 12*, 115-122.
- Powers, E. y Witmer, H. (1951). *An experiment in the prevention of delinquency: The Cambridge-Somerville Youth Study*. New York, USA: Columbia University Press.
- Prezza, M. y Pacilli, M.G. (2007). Current fear of crime, sense of community and loneliness in Italian adolescents: The role of autonomous mobility and play during childhood. *Journal of Community Psychology, 35*, 151-170.
- Puerta, I. C. (2003). *Instrumentos de evaluación de los trastornos de conducta*. Comunicación presentada en II International Congress of Neuropsychology in the Internet.
- Pukkinen, L. y Pitkanen, T. (1993). Continuities in aggressive behaviour from childhood to adulthood. *Aggressive behaviour, 19*, 249-263.
- Putnam, R. D. (1993). The prosperous community: Social capital and public life. *The American Prospect, 13*, 35-42.
- Quay, H. C. (1986). Classification. En H. C. Quay y J.S. Werry (Eds.), *Psychopathological disorders of childhood* (pp. 1-42). New York, USA: John Wiley & Sons.
- Rabazo, M. J. (1999). *Interacción familiar, competencia socio-escolar y comportamiento disocial en adolescentes*. Tesis doctoral, Universidad de Extremadura.
- Raine, A. (2002). Annotation: The role of prefrontal deficits, low autonomic arousal, and early health factors in the development of antisocial and aggressive behavior in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*, 417-434.

- Ramos, P., Oliva, A., Moreno, M. C., Lorence, B., Jiménez, A. M., Jiménez, L., Hidalgo, M. V. y Antolín, L. (2010). *Los programas escolares para la prevención del consumo de sustancias. Análisis de las claves que determinan su eficacia*. Sevilla: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.
- Rechea, C., Gómez, D. J. y Nieto, A. (1993). Comparación entre dos escalas de estimación de la gravedad de delitos a partir del Código Penal y la opinión pública. En L. Arroyo (Ed.), *Estudios de Criminología I*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Redondo, S. y Sánchez-Meca, J. (2003). Guía de tratamientos eficaces para la delincuencia infantil. En M. Pérez-Álvarez et al. (Eds.), *Guía de tratamientos psicológicos eficaces* (pp. 373-394). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Reid, W. J. y Crisafulli, A. (1990). Marital discord and child behavior problems: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 105-117.
- Reinke, W. M. y Herman, K. C. (2002). Creating school environments that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools*, 39, 549-559.
- Reiss, A. J. y Farrington, D. P. (1991). Advancing knowledge about co-offending: Results from a prospective longitudinal survey of London males. *Journal of criminal law and criminology*, 82, 360-395.
- Reynolds, C. R. y Kamphaus, R. W. (1992). *Behavior Assessment System for children*. Circle Pines, USA: American Guidance Service, AGS.
- Rhee, S. H. y Waldman, I. D. (2002). Genetic and environmental influences on antisocial behavior: A metaanalysis of twin and adoption studies. *Psychological Bulletin*, 128, 490-529.
- Richmond, M. y Stocker, C. (2003). Siblings' differential experiences of marital Conflict and differences in psychological Adjustment. *Journal of Family Psychology*, 17(3), 339-350.
- Roberts, J. E. y Monroe, S. M. (1992). Vulnerable self-esteem and depressive symptoms: Prospective findings comparing three conceptualizations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(5), 804-812.

Referencias

- Robinow, D. R. y Smidt, P. J (1996). Androgens, brain, and behavior. *American Journal of Psychiatry*, 153(9). 74-84.
- Robins, L. N. (1966). *Deviant children Grown up*. Baltimore, USA: Williams & Wilkins.
- Robins, L. N. (1979). Study childhood predictors of adult outcomes: Replication from longitudinal studies. En J. E. Barret, R. M. Rose y A. L. Kleman (Eds.), *Stress and mental disorders* (pp. 219-235). New York, USA: Raven.
- Robins, L. N. (1986). The consequences of conduct disorder in girls. En D. Olweus, J. Block y M. Radkey Yarrow (Eds.), *Development of antisocial and prosocial behavior*. Orlando, USA: Academic Press.
- Rodrigo, J. (1999). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: síntesis.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 45-70). Madrid: Alianza editorial.
- Rodríguez, A. y Torrente, G. (2003). Interacción familiar y conducta antisocial. *Boletín de psicología*, 78, 7-19.
- Romero, E. (1996). *La predicción de la conducta antisocial: un análisis de las variables de personalidad*. Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Romero, E., Luengo, M. A., Carrillo, M. T. y Otero, J. M. (1994). Un análisis transversal y longitudinal de la relación entre autoestima y conducta antisocial en los adolescentes. *Análisis y Modificación de Conducta*, 20, 645-667.
- Romero, E., Luengo, M. A. y Otero, J. M. (1995). Grupo de iguales y delincuencia juvenil: un análisis de las variables afectivas y conductuales. En E. Garrido y C. Herrero (Comps.), *Psicología jurídica, política y ambiental*. Salamanca: Eudema.
- Rose, A. J. (2002). Co-rumination in the friendships of girls and boys. *Child Development*, 73, 1830-1843.

- Rosenberg, M. (1965). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós (traducción de 1973).
- Roth, J. L. y Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science, 7*, 92-109.
- Rowe, D. C. y Farrington, D. P. (1997). The familiar transmission of criminal convictions. *Criminology, 35*, 177-201.
- Rueter, M. y Conger, R. (1998). Reciprocal influences between parenting and adolescent problem-solving behavior. *Developmental Psychology, 37*, 1470-1482.
- Ruiz, T. y Conchillo, A. (1992). Ajuste entre las escalas obtenidas por cuatro métodos de escalamiento para los continuos delitos contra la infancia y enfermedad. *Psicológica, 13*(2), 199-211.
- Rutter, M. (1989). Pathway from childhood to adult life. *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines, 30*, 23-51.
- Rutter, M. y Giller, H. (1983). *Delincuencia juvenil*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Rutter, M., Giller, H y Hagell, A. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid: Cambridge University Press.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. y Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary school and their effects on children*. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press.
- Salter, R. D. (2001). The relationship between witnessing domestic violence and juvenile offenders' own violent behavior. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences & Engineering, 61*(11-B), 6147.
- Sameroff, A. J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development & Psychopathology, 12*, 297-312.
- Sameroff, A. J. Y Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: the developmental ecology of early intervention. En J. P. Shonkoff y S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 135-159). New York: Cambridge University Press.

Referencias

Conducta antisocial en la adolescencia

- Sameroff, A. J. y Mackenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology*, 15(3), 613-640.
- Sampson, R. J. (1992). Family management and child development: Insights from social disorganization theory. En J. McCord (Ed.), *Facts, frameworks, and forecasts: Advances in criminological theory* (pp. 63-93). New Brunswick, New Jersey, USA: Transaction Books.
- Sampson, R. J. (1997). Collective regulation of adolescent misbehavior: Validation results from eighty Chicago neighborhoods. *Journal of Adolescent Research*, 12, 227-244.
- Sampson, R. J., Castellano, T. C. y Laub, J. H. (1981). *Juvenile criminal behavior and its relation to neighborhood characteristics*. Washington, DC, USA: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Sampson, R. J. y Laub, J. H. (1993). *Crime in the making: Pathways and turning points through life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sampson, R. J., Raudenbush, S. W. y Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science*, 227, 918-924.
- Sánchez-Queija, I. (2007). *Análisis longitudinal de las relaciones con los iguales durante la adolescencia. Antecedentes familiares e influencia sobre el ajuste*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Sánchez-Queija, I y Oliva, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 18(1), 71-86.
- Saurní, M., Rostán, C. y Serrat, E. (2003). *El desarrollo del niño paso a paso*. Barcelona: UOC.
- Scales, P. C., Benson, P., Leffert, N. y Blyth, D. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4, 27-46.
- Scales, P. C. y Leffert, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN, USA: Search Institute.

- Scandroglio, B., Martínez, J. M., Martín, M. J., López, J. S., Martín, A., San José, M. C. Y Martín, J. M. (2002). Violencia grupal juvenil: una revisión crítica. *Psicothema, 14*, 6-15.
- Schaefer, E. S. (1965). A configurational analysis of children's reports of parent behavior. *Journal of Consulting Psychology, 29*, 552-557.
- Schafer, J. L. (1999). NORM: Multiple imputation of incomplete multivariate data under a normal model (Versión 2) [Software]. Disponible en el Sitio Web del Departamento de Estadística de la Universidad Estatal de Pensilvania: <http://www.stat.psu.edu/~jls/misoftwa.html>.
- Schafer, J. L. y Olsen, M. K. (1998). Multiple imputation for multivariate missing-data problems: A data analyst's perspective. *Multivariate Behavioral Research, 33*(4), 545-571.
- Schulenberg, J. y Maggs, J. L. (2002). A developmental perspective on alcohol use and heavy drinking during adolescence and the transition to young adulthood. Special issue, *Journal of Studies on Alcohol, Supl. 14*, 54-70.
- Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwiatek, P., Schröder, K. y Zhang, J. X. (1996). The assessment of optimistic self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, y Chinese versions of the General Self-Efficacy scale. *Applied Psychology: An International Review, 46*(1), 69-88.
- Seisdedos, N. (1988). *Cuestionario A-D de conductas antisociales-delictivas*. Madrid: TEA.
- Serrano, I. (1997). *Agresividad infantil*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Shadish, W., Cook, T. y Campbell, D. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Shahani, C., Dipoye, R. L. y Phillips, A. P. (1990). Global self-esteem as a correlate of work related attitudes: A question of dimensionality. *Journal of Personality Assessment, 54*, 276-288.
- Shapland, J. (1978). Self-reported delinquency in boys aged 11 to 14. *British Journal of Criminology, 18*, 255-266.

Referencias

Conducta antisocial en la adolescencia

- Shapland, J., Rushton, J. P. y Campbell, A. (1975). Crime and personality- further evidence. *Bulletin of the British Psychological Society*, 28, 66-68.
- Shaw, D. S., Emery, R. E. y Tuer, M. D. (1993). Parental functioning and children's adjustment in families of divorce: A prospective study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 119-134.
- Shaw, D. S. y Winslow, E.B. (1997). Precursors and correlates of antisocial behavior from infancy to preschool. En D. Stoff, J. Breiling y J. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behaviour* (pp. 148-158). New York, USA: John Wiley & Sons.
- Sheffield, K. A. (2002). Child appraisals of inter-parental conflict and behavioural adjustment during family dissolution. *Dissertation Abstracts International: Section B. The Sciences and Engineering*, 63(1-B), 569.
- Sherwood, H. B. (2001). Managing marital discord: Validating the parental management of conflict scale. *Dissertation Abstracts International: Section B. The Sciences and Engineering*, 61(10-B), 5581.
- Sierra, R. (1991). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Silbert, E. y Tippett, J. S. (1965). Self-esteem: Clinical assessment and measurement validation. *Psychological Reports*, 16, 1017-1071.
- Silva, F. (1995). *Evaluación psicológica en niños y adolescentes*. Madrid: Síntesis.
- Silva, F. y Martorell, M. C. (1987, 1989, 1995, 2001). *Batería de socialización BAS-3*. Madrid: TEA Ediciones.
- Silva, F., Martorell, M. C. y Clemente, A. (1986). Adaptación española de la escala de conducta antisocial ASB: Fiabilidad, validez y tipificación. *Evaluación Psicológica*, 2, 39-55.
- Simó, S. y Pérez, J. (1991). Sensation seeking and antisocial behavior in a junior high school sample. *Personality and Individual Differences*, 12, 965-966.

- Simons, R. L., Johnson, C., Beaman, J., Conger, R. D. y Whitbeck, L. B. (1996). Parents and peer group as mediators of the effect of community structure on adolescent problem behavior. *American Journal of Community Psychology*, 24(1), 145-171.
- Sireci, S. G. (1998). Gathering and analyzing content validity data. *Educational Measurement*, 5, 299-321.
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N. y Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, 57, 255-284.
- Smith, G. T., Fischer, S. y Fister, S. M. (2003). Incremental validity principles in test construction. *Psychological Assessment*, 15, 467-477.
- Snyder, J. J., Reid, J. B. y Patterson, G. R. (2003). A social learning model of child and adolescent antisocial behavior. En B. B. Lahey, T. E. Moffitt y A. Caspi (Eds.), *The causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (pp. 27-48). New York, USA: Guilford Press.
- Sobral, J., Luengo, A., Gómez-Fraguela, J. A., Romero, E. y Villar, P. (2007). Personalidad, género y criminalidad violenta en reclusos. *Psicothema*, 19(2), 269-275.
- Sobral, J., Romero, E., Luengo, M. A. y Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, 12(4), 661-670.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyckx, K. y Goossens, L. (2006). Parenting and adolescent problem behavior: An integrated model with adolescent self-disclosure and perceived parental knowledge as intervening variables. *Developmental Psychology*, 42, 305-318.
- Sorli, M., Hagen, K. A. y Ogden, T. (2008). Social competence and antisocial behavior: Continuity and distinctiveness across early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 18, 121-144.
- SPSS Inc (2008). SPSS statistics, version 17.0 para window (software). Disponible en sitio web <http://www.spss.com>

Referencias

Conducta antisocial en la adolescencia

- Stacks, A. (2005). Using an Ecological Framework for Understanding and Treating Externalizing Behavior in Early Childhood. *Early Childhood Education Journal*, 13, 269-278.
- Steinber, H., Cauffman, E. y Duxbury, E. (1999). Personality traits in juvenile delinquents: Relation to criminal behavior and recidivism. *Journal of the Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 256-262.
- Steinberg, L. (1990). Interdependence in the family: Autonomy, conflict and harmony in the parent-adolescent relationship. En S. S. Feldman y G. L. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge, Massachusetts, USA: Harvard University Press.
- Steinberg, L. (2002). *Adolescence* (6th ed.). New York, USA: Mc Graw Hill.
- Steinberg, L., Darling, N. E., Fletcher, A. C., Brown, A. B. y Dornbush, S. M. (1995). Authoritative parenting and adolescent adjustment: An ecological journey. En P. Moen, G. H. Elder y K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 423-466). Washington, DC, USA: American Psychological Association.
- Steinberg, L. y Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting. Vol.1: Children and parenting* (pp. 103-134). New Jersey, USA: LEA.
- Steinhausen, H. P. (1995). Children of alcoholic parents: A review. *European Journal of Child and Adolescent Psychiatry*, 4, 419-432.
- Stoff, M. S., Breiling, J. y Maser, J. D. (1997). *Handbook of antisocial behavior*. New York, USA: John Wiley & Sons.
- Stoolmiller, M. (1994). Antisocial behavior, delinquent peer association, and unsupervised wandering for boys: Growth and change from childhood to early adolescence. *Multivariate Behavioral Research*, 29, 263-288.
- Storvoll, E. E. y Wichstrom, L. (2003). Gender differences in changes in and stability of conduct problem from early adolescence to early adulthood. *Journal of adolescence*, 26, 413-429.

- Susman, E. J. y Ponirakis, A. (1997). Hormones-cotext interactions and antisocial behavior in youth. En A. Raine, P. A. Brennan, D. P. Farrington y S. A. Mednick (Eds.), *Biosocial bases of violence* (pp. 251-269). New York, USA: Plenum Press.
- Sutherland, E. H. (1924). *Principles of criminology*. Filadelfia: Lippincott.
- Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5a. ed.). Boston, MA, USA: Pearson Education.
- Tarnell, A. H. (2003). Children's perceptions of marital conflict and their selfesteem, peer relationships, and social competence. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 64(4-B), 1994.
- Theokas, C., Almerigi, J., Lerner, R. M., Dowling, E. M., Benson, P. L., Scales, P. C. y Von Eye, A. (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25, 113-143.
- Thornberry, T. P. y Krohn, M. D. (1997). Peers, drug use, and delinquency. En D. Stoff, J. Breiling y J. D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 218-233). New York, USA: John Wiley & Sons.
- Thornberry, T. P. y Krohn, M. D. (2000). The self-report method of measuring delinquency and crime. En U.S. National Institute of Justice (Ed.), *Measurement and analysis of crime and justice: Criminal justice series* (Vol. 4, pp. 33-83). Washington, DC, USA: National Institute of Justice.
- Thornberry, T. P., Krohn, M. D., Lizotte, A. J. y Chard-Wierschem, D. (1993). The role of juvenile gangs in facilitating delinquent behavior. *The Journal of Research in Crime and Delinquency*, 30, 55-87.
- Thurstone, L. L. (1927). A law of comparative judgment. *Psychological Review*, 34, 273-286.
- Tittle, C. y Botchkovar, E. (2005). Self-control, criminal motivation, and deterrence: An investigation using Russian respondents. *Criminology*, 43, 307-354.
- Toch, H. (1992). *Violent men. An inquiry into the psychology of violence*. Washington, USA: American Psychological Association.

Referencias

Conducta antisocial en la adolescencia

- Tolan, P. (1988). Socioeconomic, family, and social stress correlates of adolescent antisocial and delinquent behavior. *Journal of Abnormal child psychology*, 16, 317-333.
- Tolan, P., Gorman-Smith, D. y Henry, D. (2003). "The developmental ecology of urban males' youth violence". *Developmental Psychology*, 39 (2), 274-291.
- Tolan, P., Gorman-Smith, D. y Loeber, R. (2000). Developmental timing of onsets of disruptive behaviors and later delinquency of inner-city youth. *Journal of child and Family Studies*, 9, 203-220.
- Tolan, P., Guerra, N. y Kendall, P. (1995). A developmental-ecological perspective on antisocial behavior in children and adolescents: Toward a unified risk and intervention framework. *Journal of consulting and clinical psychology*, 63, 579-84.
- Torrente, G. y Rodriguez, A. (2004). Características sociales y familiares vinculadas al desarrollo de la conducta delictiva en pre-adolescentes y adolescentes. *Cuadernos de trabajo social*, 17, 99-115.
- Torrente, G. y Ruiz, J. A. (2005). Procesos familiares relacionados con la conducta antisocial de adolescentes en familias intactas y desestructuradas. *Apuntes de psicología*, 23, 41-52.
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Seguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M et al. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics*, 114(1), 343-350.
- Tremblay, R. E., Phil, R. O., Vitaro, F. y Dobkin, P. L. (1994). Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior. *Archives of general psychiatry*, 51, 732-738.
- Tremblay, R. E., Mase, B., Perron, D., Leblanc, M., Schwartzman, E. y Ledingham, J. E. (1992). Early disruptive behaviour, poor school achievement, delinquent behaviour and delinquent personality: Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 64-72.
-

- Trentacosta, C. J., Hyde, L. W., Shaw, D. S. y Cheong J. W. (2009). Adolescent Dispositions for Antisocial Behavior in Context: The Roles of Neighborhood Dangerousness and Parental Knowledge. *Journal of Abnormal Psychology, 118*(3), 564-575.
- Trianes, M. V. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., de la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema 18*(2), 272-277.
- 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*(7), 734-743.
- Van Hulle, C. A., Waldman, I. D., D'Onofrio, B. M., Rodgers, J. L., Rathouz, P. J. y Lahey, B. B. (2009). Developmental Structure of Genetic Influences on Antisocial Behavior Across Childhood and Adolescence. *Journal of Abnormal Psychology, 118*(4), 711-721.
- Vazsonyi, A. T., Pickering, L. E., Junger, M., y Hessing, D. (2001). An empirical test of a general theory of crime: A four-nation comparative study of self-control and the prediction of deviance. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 38*, 91-131.
- Vermeiren, R. (2003). Psychopathology and delinquency in adolescents: A descriptive and developmental perspective. *Clinical Psychology review, 23*, 277-318.
- Vieno, A., Nation, M., Pastore, M. y Santinelo, M. (2009). Parenting and antisocial behavior: A model of relationship between adolescent self-disclosure, parental closeness, parental control, and adolescent antisocial behavior. *Developmental psychology, 45*(6), 1509-1519.
- Vieno, A., Nation, M., Perkins, D.D. Pastore, M. y Santinelo, M. (2010). Social capital, safety concerns, parenting, and early adolescents' antisocial behavior. *Journal of community psychology, 38*(3), 314-328.
- Villar, P., González, M., Luengo, M. A., Gómez, J. A. y Romero, E. (2002). Un estudio de la situación actual de la conducta antisocial y violencia en los escolares. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 5*(1).

Referencias

Conducta antisocial en la adolescencia

- Villar, P., Luengo, M. A., Gómez, J. A. y Romero, E. (2003). Una propuesta de evaluación de variables familiares en la prevención de la conducta problema en la adolescencia. *Psicothema, 15*, 581-588.
- Vitaro, F., Brendgen, M. y Tremblay, R. E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*(4), 313-325.
- Vuchinich, S., Bank, L. y Patterson, G. (1992). Parenting, peers, and the stability of antisocial behavior in preadolescent boys. *Developmental psychology, 28*, 510-521.
- Yoo, S. S., Gujar, N., Hu, P., Jolesz, F. A., y Walker, M. P. (2007). The human emotional brain without sleep – a prefrontal amygdala disconnect. *Current. Biology, 17*, 877-878.
- Wachs, T. D. (1991). Synthesis: Promising research designs, measures and strategies. En T. D. Wachs y R. Plomin (Eds.), *Conceptualization and measurement of organism-environment interaction* (pp. 162-182). Washington, DC, USA: American Psychological Association.
- Wadsworth, M. (1979). *Roots of delinquency: Infancy, Adolescence and crime*. New York, USA: Barnes & Noble.
- Wakschlag, L. S., Lashey, B. B., Loeber, R., Green, S. M., Gordon, R. A. y Leventhal, B. L. (1997). Maternal smoking during pregnancy and the risk of conduct disorder in boys. *Archives of general Psychiatry, 54*, 670-676.
- Walsh, W.B. (1995). *Tests and assessment*. Nueva York: Prentice-Hall.
- Wandersman, A. y Nation, M. (1998). Urban neighborhoods and mental health: Psychological contributions to understanding toxicity, resilience, and interventions. *American Psychologist, 53*, 647-656.
- Webster-Stratton, C. y Hammond, M. (1999). Marital Conflict Management Skills, Parenting Style, and Early-onset Conduct Problems: Processes and Pathways. *The journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines, 40*, 917-927.

- Weinberger, D. R., Elvevag, B. y Giedd, J. N. (2005). *The adolescent brain: A work in progress*. Washington, DC, USA: National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.
- Weiner, Y. (1982). *Child and adolescent psychopathology*. New York, USA: John Wiley & Sons.
- Weissman, M. M., Warner, V., Wickramaratne, P. J. y Kandel, D. B. (1999). Maternal smoking during pregnancy and psychopathology in offspring followed to adulthood. *Journal of the American academy of child and adolescent psychiatry*, 38, 892-899.
- Wells, K. y Forehand, R. (1985). Conduct and oppositional disorders. En P. Borntein y A. E. Kazdin (Eds.), *Handbook of clinical behavior therapy with children*. Illinois, USA: Homewood.
- Werner, E. E. y Smith, R. S. (1992). *Vulnerable, but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York, USA: McGraw-Hill.
- West, D. J. (1982). *Delinquency: Its roots, careers and prospects*. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press.
- West, D. J. y Farrington, D. P. (1973). *Who becomes delinquent?* Londres, UK: Heinemann Educational.
- White, H. R., Johnson, V. y Garrison, C. G. (1985). The drug-crime nexus among adolescents and their peers. *Deviant Behavior*, 6, 183-204.
- White, J., Moffitt, T. E., Caspi, A., Jeglum-Bartusch, D., Needles, D. y Stouthamer-Loeber, M. (1994). Measuring impulsivity and examining its relation to delinquency. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 192-205.
- Wilson, J. Q. y Herrnstein, R. J. (1985). *Crime and human nature*. New York, USA: Simon and Shuster.
- Wilson, W. J. (1987). *The truly disadvantaged: The inner city, the underclass and public policy*. Chicago, USA: University of Chicago Press.
- Wilson, W. J. (1996). *When work dissappears: The inner city, the underclass, and public policy*. Chicago, USA: University of Chicago Press.

Referencias

Conducta antisocial en la adolescencia

Wise, L. L. (2006). Encouraging and supporting compliance with Standards for Educational Tests. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 25, 51-53.

Worthington, R. L. y Whittaker, T. A. (2006). Scale Development Research: A Content Analysis and Recommendations for Best Practices. *The counseling psychologist*, 34(6), 806-838.

Wright, B.R.E., Caspi, A., Moffit, T.E., Silva, P.A. (1997). *Re -considering the relationship between SES and delinquency: Causation but not correlation*. Poster presentado en the annual meeting of the American Society of Criminology. San Diego, California, USA.

7. ANEXOS

7. ANEXOS

- A Escala de Conducta Antisocial Adolescente**
- B Cuestionario de Datos Socio-demográficos**
- C Escala de Autoestima**
- D Escala de Satisfacción Vital**
- E Escala de Tolerancia a la Frustración**
- F Escala de Planificación y Toma de Decisiones**
- G Escala de Empatía**
- H Escala de Valores para Adolescentes**
- I Youth Self Report (YSR)**
- J Cuestionario de Estilo de Vida**
- K Escala de Estilos parentales**
- L Escala de Conflicto Interparental**
- M Escala de Promoción Parental de Valores**
- N Escala de Apego a Iguales**
- Ñ Escala de Percepción y Funcionamiento de Centro**
- O Escala de Recursos y Activos Comunitarios**

ANEXO A. Escala de Conducta Antisocial Adolescente

1. FICHA TÉCNICA

- **Nombre de la escala:** Escala de Conducta Antisocial Adolescente.
- **Autores:** Antolín y Oliva.
- **Nº de ítems:** 17.
- **Aplicación:** Se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de 12 años.
- **Duración:** 5 minutos.
- **Finalidad:** Evaluación de la conducta antisocial durante la adolescencia.
- **Tipificación:** Baremación en centiles según el sexo y la edad.

2. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Este instrumento ha sido elaborado y validado en el presente estudio, permitiendo evaluar la conducta antisocial que chicos y chicas manifiestan durante la adolescencia. El desarrollo de este instrumento partió de la revisión bibliográfica realizada en esta investigación y de la necesidad manifiesta de contar con medidas de auto-informes válidas y fiables para evaluar el comportamiento antisocial adolescente (Kazdin y Buela- Casal, 2006). Además, surge de la necesidad de crear un instrumento de evaluación que permita superar la segregación existente entre la investigación básica y la práctica profesional relativa a los comportamientos antisociales adolescentes. Por ello, en la construcción y elaboración de ítems del nuevo instrumento se consideró importante partir de la tipología de conductas antisociales presente en uno de los manuales diagnósticos más utilizados en la actualidad a nivel mundial, *el Manual de Diagnóstico y Estadística de los Trastornos Mentales* en su cuarta edición revisada (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-IV-TR*) (American Psychiatric Association, 2000).

Consta de 17 ítems que deben ser puntuados por chicos y chicas en una escala de 0 (Nunca lo he hecho) a 3 (Lo he hecho 4 o más veces) en función de la frecuencia en la que han realizado las conductas indicadas en el último año. La escala puede ser aplicada de manera individual o colectiva a chicos y chicas adolescentes a partir de los 12 años y mediante ella se puede obtener una puntuación global de conducta antisocial adolescente así como tres puntuaciones parciales correspondientes a las diferentes dimensiones que

componen la misma: “Agresión”, “Robo y Destrucción de la propiedad” y “Violación de normas”.

El proceso de construcción junto a los datos psicométricos de esta escala puede ser consultado en las páginas 191-212 de este mismo trabajo.

3. INSTRUMENTO

A continuación aparece un listado de conductas que las personas pueden hacer a lo largo de su vida, es probable que algunas de ellas las hayas hecho tú. Por favor léelas e indica cuántas veces las has hecho **en el último año**.

Recuerda que este cuestionario es confidencial, por favor, contesta con sinceridad.

Nunca lo he hecho	Sólo una vez	Alguna vez (2 ó 3 veces)	Lo he hecho 4 o más veces
0	1	2	3

1	He destrozado mobiliario urbano como cubos de basuras, bancos, señales de tráfico...
2	He destruido a propósito las propiedades de otras personas
3	He tirado piedras u otros objetos a coches o a fachadas de casas, tiendas...
4	He golpeado, roto o estropeado queriendo cosas de otras personas
5	He ensuciado queriendo las calles por ejemplo rompiendo botellas o volcando cubos de basuras
6	He robado cosas pero sin enfrentamiento con la persona
7	He robado a escondidas cosas de la escuela
8	He robado a escondidas cosas de alguna tienda o de unos grandes almacenes
9	He bebido o fumado tabaco antes de los 16 años
10	He bebido alcohol sin permiso de mis padres
11	He fumado o bebido en lugares donde no estaba permitido
12	He entrado en sitios que estaban prohibidos para mi edad
13	He amenazado o intimidado a alguien
14	He pegado a alguien alguna patada, puñetazo, golpe...con intención de hacerle daño
15	He iniciado alguna pelea intencionalmente
16	He sido cruel físicamente con otra persona
17	He insultado a alguien con intención de hacerle daño

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

Normas de aplicación

Este instrumento es una escala autocumplimentable que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva. El sujeto que completa el cuestionario debe responder indicando la frecuencia en que ha realizado las conductas detalladas durante el último año. Las alternativas de respuesta son 0 (Nunca lo he hecho), 1 (Sólo una vez), 2 (Alguna vez, 2 o 3 veces) y 3 (Lo he hecho 4 o más veces). Es importante explicar a los sujetos que no existen respuestas buenas o malas sino que debe primarse la sinceridad.

Normas de Corrección

Para la obtención de las puntuaciones directas ponderadas, en primer lugar deberán multiplicarse por tres las puntuaciones de los ítems (13, 14 y 16) y por dos las de los ítems (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 15 y 17). Posteriormente, se procederá al sumatorio de las puntuaciones obtenidas en función de las dimensiones consideradas:

Agresión: Sumatorio de ítems 13, 14, 15, 16 y 17.

Robo-Destrucción de la propiedad: Sumatorio de ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8.

Violación de normas: Sumatorio de ítems 9, 10, 11 y 12.

Conducta Antisocial Total: Sumatorio de todos los ítems.

Una vez calculadas las puntuaciones directas pueden transformarse en puntuaciones baremadas (centiles) usando las tablas correspondientes al sexo y la edad del chico o chica que haya cumplimentado el cuestionario. Estas tablas son presentadas en las páginas 210-211 de este mismo trabajo. Los baremos se han elaborado con una muestra de adolescentes pertenecientes a las provincias de Sevilla, Cádiz, Huelva y Córdoba de la Comunidad Andaluza, cuyas características y distribución se han descrito en el capítulo de metodología.

ANEXO B. Cuestionario de Datos Socio-demográficos

1. FICHA TÉCNICA

- **Nombre del instrumento:** Cuestionario de datos socio-demográficos.
- **Nº de ítems:** 22.
- **Aplicación:** Se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de 12 años.
- **Duración:** 5 minutos.
- **Finalidad:** Obtener información socio-demográfica sobre los participantes del estudio.

2. DESCRIPCIÓN

Se trata de un cuestionario elaborado *ad hoc* para esta investigación. En este cuestionario se recoge información acerca de las características socio-demográficas personales y familiares de los chicos y chicas evaluados, donde quedan incluidas las preguntas del Family Affluence Scale (Boyce, Torsheim, Currie y Zambon, 2006), escala desarrollada y validada para medir el nivel socio-económico familiar. La cumplimentación del cuestionario en su conjunto requiere aproximadamente cinco minutos e incluye aspectos como edad y sexo de los adolescentes evaluados, nacionalidad propia y parental, tipo de estructura familiar, nivel educativo parental o nivel socioeconómico familiar.

3. INSTRUMENTO

CUESTIONARIO DE DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS

1. Edad: _____ 2. Sexo: chico chica
3. Curso (*Indica tanto el curso como la letra, ej.: 2º A*): _____
4. **Si estás en bachillerato**, especifica la modalidad: Ciencia y Tecnología Humanidades y C. Sociales Artes
5. **Si estás en 4º ESO**, ¿Qué asignaturas de las siguientes has elegido este curso?
- Biología y Geología Física y Química Latín 2ª Lengua extranjera
- Educación Plástica y Visual Informática Música Tecnología
6. **Si estás en 4º ESO**, ¿Qué piensas hacer el año que viene?
- BTO. Ciencias y Tecnología BTO. Humanidades y C. Sociales BTO. Arte FP Trabajar

Anexos

Conducta antisocial en la adolescencia

Otros: _____

7. ¿Cuántas veces has repetido curso? 0 1 2 3 4 5

8. Lugar de nacimiento: _____

9. Si naciste fuera, ¿Cuánto tiempo llevas en España? _____

10. ¿Dónde nació tu padre? _____

11. ¿Dónde nació tu madre? _____

12. Indica el barrio en el que resides: _____

13. Marca con una cruz como es el tipo de familia con el que vives:

1. Familia tradicional (vivo con mi padre biológico y mi madre biológica)
2. Familia adoptiva (vivo con mi padre y mi madre adoptivos)
3. Familia monoparental (vivo con un solo progenitor, solo con mi padre o solo con mi madre)
4. Familia homoparental (vivo con mi padre y su novio o con mi madre y su novia)
5. Familia reconstituida (vivo con mi padre y su nueva novia o vivo con mi madre y su nuevo novio)
6. Familia extensa (no vivo con mis padres sino con otros familiares, abuelos, tíos, etc.)

14. ¿Cuántos hermanos/as tienes sin contarte a ti? _____ *Incluye todo tipo de hermanos(hermanastros, adoptivos, biológicos...)*

15. Señala con una cruz el nivel educativo de tu madre:

1. No sabe leer ni escribir
2. Sabe leer y escribir pero no tiene el Graduado Escolar
3. Posee el Graduado Escolar
4. Estudios de Bachillerato, FP, Ciclos Medios, etc.
5. Estudios universitarios

16. ¿En qué trabaja tu madre? _____

17. Señala con una cruz el nivel educativo de tu padre:

1. No sabe leer ni escribir
2. Sabe leer y escribir pero no tiene el Graduado Escolar
3. Posee el Graduado Escolar
4. Estudios de Bachillerato, FP, Ciclos Medios, etc.
5. Estudios universitarios

18. ¿En qué trabaja tu padre? _____

19. ¿Tiene tu familia, incluyendo tus hermanos que viven aún en casa, coche propio, furgoneta o camión?
- 0. No
 - 1. Sí, uno
 - 2. Sí, dos o más
20. ¿Tienes una habitación o dormitorio para ti solo?
- 0. No
 - 1. Sí
21. Durante los últimos 12 meses, ¿cuántas veces has viajado de vacaciones con tu familia?
(pasar al menos dos noches fuera de casa)
- 0. Ninguna
 - 1. Una vez
 - 2. Dos veces
 - 3. Más de dos veces
22. ¿Cuántos ordenadores tenéis en tu casa? (los portátiles también se consideran ordenadores)
- 0. Ninguno
 - 1. Uno
 - 2. Dos
 - 3. Más de dos

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

Normas de aplicación

Este instrumento es un cuestionario autocumplimentable que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva. El sujeto que completa el cuestionario debe responder a las preguntas indicadas con la mayor sinceridad posible.

Normas de Corrección

Las cuestiones registradas en este instrumento son analizadas de manera independiente, con excepción de los ítems 19, 20, 21, 22 cuyas puntuaciones deberán ser sumadas para la obtención del índice global de nivel socioeconómico familiar (Boyce, Torsheim, Currie y Zambon, 2006).

ANEXO C. Escala de Autoestima

1. FICHA TÉCNICA

- **Nombre de la escala:** Escala de autoestima.
- **Autores:** Rosenberg, M. (1965).
- **Nº de ítems:** 10.
- **Aplicación:** Se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de 12 años.
- **Duración:** 5 minutos.
- **Finalidad:** Evaluación de la autoestima.
- **Tipificación:** Baremación en centiles según el sexo y la edad.

2. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Este instrumento se basa en el modelo unidimensional de Guttman, ofreciendo un indicador global de autoestima. El origen de esta escala fue una investigación llevada a cabo con unos cinco mil adolescentes, con el fin de estudiar la relación entre autoestima y una serie de múltiples variables.

El planteamiento en función del cual se construye esta escala está basado en cuatro criterios: facilidad de administración, economía de tiempo, unidimensionalidad y validez aparente.

Consta de 10 ítems, de los que cinco son expresados en positivo y cinco en negativo. Su distribución es al azar, con el fin de evitar aquiescencia.

Esta escala cuenta con unos adecuados datos psicométricos (Rosenberg, 1965), cuya adaptación española ha sido validada tanto en población adolescente (Atienza, Moreno, y Balaguer, 2000) como universitaria (Martín-Albo, Nuñez, Navarro, y Grijalvo, 2007).

3. INSTRUMENTO

Señala en qué medida las siguientes afirmaciones definen tu forma de pensar sobre ti mismo. Rodea con un círculo el número correspondiente a la opción elegida. Recuerda que los cuestionarios son anónimos

	Totalmente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	De acuerdo 3	Totalmente de acuerdo 4	
1	En general estoy satisfecho conmigo mismo/a	1	2	3	4
2	A veces pienso que no sirvo absolutamente para nada	1	2	3	4
3	Creo tener varias cualidades buenas	1	2	3	4
4	Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas	1	2	3	4
5	Creo que tengo muchos motivos para sentirme orgulloso/a	1	2	3	4
6	A veces me siento realmente inútil	1	2	3	4
7	Siento que soy una persona digna de estima o aprecio, al menos en igual medida que los demás	1	2	3	4
8	Desearía sentir más aprecio por mí mismo/a	1	2	3	4
9	Tiendo a pensar que en conjunto soy un fracaso	1	2	3	4
10	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a	1	2	3	4

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

Normas de aplicación

La escala de autoestima puede autoadministrarse y su aplicación podrá ser tanto individual como colectiva. Este instrumento permite responder señalando la opción con la que cada individuo se identifica teniendo cuatro posibles respuestas 1 (Totalmente en desacuerdo), 2 (En desacuerdo), 3 (De acuerdo) y 4 (Totalmente de acuerdo). Es relevante explicar a los sujetos que no hay respuestas ni buenas ni malas.

Normas de corrección

Para obtener las puntuaciones directas deben invertirse las puntuaciones de los ítems (2, 6, 8 y 9). Para ello, se cambiarán las puntuaciones de esta manera (1=4), (2=3), (3=2) y (4=1). A continuación, la puntuación global se obtiene mediante la realización del sumatorio o media del conjunto de ítems que componen la escala. Seguidamente presentamos cómo se agrupan estos ítems y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse mediante ambos procedimientos.

Autoestima: Sumatorio de todos los ítems. (10-40).

o

Autoestima: Media de todos los ítems. (1-4). (Procedimiento utilizado en este estudio)

Si la puntuación directa es calculada mediante sumatorio puede transformarse en puntuación baremada (centiles) usando los baremos presentados en Oliva et al. (en prensa). Dichos baremos han sido elaborados a partir de la misma muestra de este estudio cuya características y distribución aparecen recogidas en el Capítulo 3.

ANEXO D. Escala de Satisfacción Vital

1. FICHA TÉCNICA

- **Nombre de la escala:** Escala de Satisfacción vital (Student's life satisfaction scale).
- **Autor:** Huebner, E.S. (1991).
- **Nº de ítems:** 7.
- **Aplicación:** Se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de los 12 años.
- **Duración:** Unos 3 minutos.
- **Finalidad:** Evaluar la satisfacción vital del adolescente.
- **Tipificación:** Baremación en centiles según el sexo y la edad

2. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Esta escala sirve para evaluar la satisfacción vital de los chicos y chicas adolescentes. Está compuesta por siete ítems (por ejemplo, "Mi vida va bien", "Me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida") que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 7 (Totalmente de acuerdo). No dispone de subescalas, por lo que contempla tan sólo una puntuación global. Recientemente, una traducción de esta escala al castellano ha sido validada por Galíndez y Casas (2010). Concretamente, en este estudio ha sido empleada una traducción al castellano de la escala original que alcanzó un coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, de ,81.

3. INSTRUMENTO

Nos gustaría conocer tu grado de satisfacción con la vida que has llevado durante **las últimas semanas**. Para ello, responde a las siguientes frases indicando el número que se corresponde con tu mayor o menor acuerdo con ellas. **No dejes ninguna frase sin contestar**, y ten en cuenta que no hay respuestas correctas ni falsas. Además lo que respondas será tratado de forma confidencial.

	Totalmente en desacuerdo 1	Bastante en desacuerdo 2	Algo en desacuerdo 3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4	Algo de acuerdo 5	Bastante de acuerdo 6	Totalmente de acuerdo 7
1 Mi vida va bien	1	2	3	4	5	6	7
2 Mi vida no es demasiado buena	1	2	3	4	5	6	7
3 Me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida	1	2	3	4	5	6	7

Anexos

Conducta antisocial en la adolescencia

4	Ojalá tuviera una vida distinta	1	2	3	4	5	6	7
5	Llevo una buena vida	1	2	3	4	5	6	7
6	Tengo lo que quiero en la vida	1	2	3	4	5	6	7
7	Mi vida es mejor que la de la mayoría de la gente de mi edad	1	2	3	4	5	6	7

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

Normas de aplicación

Este instrumento es una escala autocumplimentable que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva. El sujeto que completa el cuestionario debe responder indicando su grado de acuerdo con la expresión recogida en cada uno de los ítems en una escala que va de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 7 (Totalmente de acuerdo). Es importante explicar a los sujetos que no deben elegir sólo las puntuaciones extremas de 1 y 7.

Normas de corrección

Para obtener la puntuación directa de esta escala deben invertirse las puntuaciones de los ítems 2, 3 y 4. Para ello, se cambiarán las puntuaciones atendiendo al siguiente procedimiento (1 = 7), (2 = 6), (3 = 5), (4 = 4), (5 = 3), (6 = 2) y (7 = 1). A continuación, la puntuación global se obtiene mediante la realización del sumatorio o media del conjunto de ítems que componen la escala. Seguidamente presentamos cómo se agrupan estos ítems y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse mediante ambos procedimientos.

Satisfacción vital: Sumatorio de todos los ítems. (7-49).

o

Satisfacción vital: Media de todos los ítems. (1-7). (Procedimiento utilizado en este estudio)

Si la puntuación directa es calculada mediante sumatorio puede transformarse en puntuación baremada (centiles) usando los baremos presentados en Oliva et al. (en prensa). Dichos baremos han sido elaborados a partir de la misma muestra de este estudio cuya características y distribución aparecen recogidas en el Capítulo 3.

ANEXO E. Escala de Tolerancia a la Frustración

1. FICHA TÉCNICA

- **Nombre de la escala:** Escala de Tolerancia a la Frustración. Adaptación española de la subescala Stress Management del Emotional Quotient Inventory (EQ-i, YV) de Bar-On, R. y Parker, J.D.A (2000).
- **Nº de ítems:** 8.
- **Aplicación:** Se puede aplicar de forma individual o colectiva a niños/as y adolescentes de entre 7 y 18 años.
- **Duración:** Unos 5 minutos.
- **Finalidad:** Evalúa la percepción de los niños/as y adolescentes sobre su propia capacidad para el manejo del estrés-tolerancia al estrés y control impulsivo.
- **Tipificación:** Baremación en centiles según el sexo y la edad.

2. DESCRIPCION Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Se trata de una adaptación al castellano de la subescala Manejo del Estrés (Stress Management) del Emotional Quotient Inventory Youth Version (EQ-i®: YV), uno de los tres instrumentos que Reuven Bar-On ha desarrollado para evaluar su modelo sobre la inteligencia socio-emocional (Bar-On, 1997a, 1997b, 2004). Este autor entiende la inteligencia socio-emocional como un cruce entre competencias sociales y emocionales, habilidades y facilitadores que influyen en el comportamiento inteligente (Bar-On, 2000).

El EQ-i®: YV es un instrumento que mide el comportamiento emocional y socialmente inteligente de niños y adolescentes de entre 7 y 18 años. Está compuesto por 60 ítems que han de ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Nunca) y 5 (Siempre) y cuenta con las sub-escalas de *Adaptabilidad*, *Intrapersonal*, *Interpersonal*, *Manejo del Estrés*, *Humor General*, *Impresión Positiva* e *Indicador de Inconsistencia en las Respuestas* -las dos últimas subescalas están incluidas para detectar sujetos que quieren dar una impresión positiva exagerando sus respuestas y a los que responden al azar- (Bar-On, 2004).

En este documento se presenta una adaptación y reducción validada por Oliva et al. (en prensa) de la subescala *Manejo del Estrés*. En concreto, esta nueva versión mide la capacidad para resistir a sucesos adversos y situaciones estresantes, así como la capacidad

Anexos

Conducta antisocial en la adolescencia

para resistir o demorar un impulso. Consta de 8 ítems que deben ser respondidos en una escala likert de 5 puntos.

3. INSTRUMENTO

Lee cada una de las siguientes frases y selecciona **UNA de las 5 respuestas**, la que sea más apropiada para ti. Selecciona el número (del 1 al 5) que corresponde a la respuesta que elegiste y márcala. Si alguna de las frases no tiene nada que ver contigo, igualmente responde teniendo en cuenta como te sentirías, pensarías o actuarías en esa situación

	Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre	
	1	2	3	4	5	
	Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre	
1	Me resulta difícil controlar mi ira	1	2	3	4	5
2	Algunas cosas me enfadan mucho	1	2	3	4	5
3	Me peleo con gente	1	2	3	4	5
4	Tengo mal genio	1	2	3	4	5
5	Me enfado con facilidad	1	2	3	4	5
6	Cuando me enfado con alguien me enfado durante mucho tiempo	1	2	3	4	5
7	Me resulta difícil esperar mi turno	1	2	3	4	5
8	Cuando me enfado, actúo sin pensar	1	2	3	4	5

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

Normas de aplicación

Este instrumento es una escala autocumplimentable que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva. El sujeto que completa el cuestionario debe responder indicando la puntuación que mejor lo define en cada ítem siguiendo una escala que va desde 1 (Nunca) a 5 (Siempre). Es importante explicar a los sujetos que no deben elegir sólo las puntuaciones extremas de 1 y 5.

Normas de corrección

En primer lugar deben invertirse las puntuaciones de todos los ítems incluidos en la subescala. Para ello, se cambiarán las puntuaciones de esta manera (1 = 5), (2 = 4), (3 = 3), (4 = 2) y (5 = 1).

A continuación, la puntuación global se obtiene mediante la realización del sumatorio o media del conjunto de ítems que componen la escala. Seguidamente presentamos cómo se agrupan estos ítems y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse mediante ambos procedimientos.

Tolerancia a la frustración: Sumatorio de todos los ítems. (8-40).

o

Tolerancia a la frustración: Media de todos los ítems. (1-5). (Procedimiento utilizado en este estudio)

Si la puntuación directa es calculada mediante sumatorio puede transformarse en puntuación baremada (centiles) usando los baremos presentados en Oliva et al. (en prensa). Dichos baremos han sido elaborados a partir de la misma muestra de este estudio cuya características y distribución aparecen recogidas en el Capítulo 3.

ANEXO F. Escala de Planificación y Toma de Decisiones

1. FICHA TÉCNICA

- **Nombre de la escala:** Escala de Planificación y Toma de Decisiones. Adaptación española de la subescala Decision making/Problem solving del Life-skills Development Scale de Darden, Ginter y Gazda (1996).
- **Nº de ítems:** 8.
- **Aplicación:** Se puede aplicar de forma individual o colectiva.
- **Duración:** Unos 3 minutos.
- **Finalidad:** Evaluar la percepción de los adolescentes sobre su propia habilidad para la planificación y la toma de decisiones.
- **Tipificación:** Baremación en centiles según el sexo y la edad.

2. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Se trata de una reducción y adaptación al castellano de la subescala *resolución de problemas/habilidades para la toma de decisiones* del instrumento Life Skills Development Scale - Adolescent Form (LSDS-B) de Darden, Ginter y Gazda (1996). La versión adaptada y reducida que se presenta a continuación evalúa la percepción que los adolescentes tienen sobre su propia habilidad para planificar y tomar decisiones. El proceso de adaptación y reducción, así como los datos psicométricos de la escala puede consultarse en Oliva et al. (en prensa).

La versión adaptada de esta escala está compuesta por ocho ítems. El formato de respuesta sigue las indicaciones del instrumento de Darden et al. (1996), de manera que los sujetos han de puntuar entre 1 y 7 cada uno de los ítems que la componen.

3. INSTRUMENTO

Lee las siguientes frases y rodea con un círculo la opción que consideres en función de tu mayor o menor grado de acuerdo con cada una de ellas. Gracias

	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo			
	1	2	3	4	5	6	7			
1				Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Le doy vueltas a la cabeza y lo analizo todo cuando estoy intentando resolver un problema	1	2	3	4	5	6	7		
2	Me pongo manos a la obra cuando decido el tipo de trabajo que quiero hacer	1	2	3	4	5	6	7		
3	Cuando pienso en varias opciones, las comparo con detalle	1	2	3	4	5	6	7		
4	Me gusta planearlo todo antes de tomar una decisión definitiva	1	2	3	4	5	6	7		
5	Soy capaz de diseñar un buen plan de acción cuando tengo que decidir algo importante relacionado con mis estudios o mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7		
6	Considero todos los factores antes de tomar una decisión ante un problema	1	2	3	4	5	6	7		
7	Utilizo la información que obtengo para descubrir diferentes soluciones a un problema	1	2	3	4	5	6	7		
8	Soy capaz de resolver problemas utilizando la lógica	1	2	3	4	5	6	7		

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

Normas de aplicación

Este instrumento es una escala autocumplimentable que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva. El sujeto que completa el cuestionario debe responder indicando su grado de acuerdo con la expresión recogida en cada uno de los ítems en una escala que va de 1 (Nada de acuerdo) a 7 (Totalmente de acuerdo). Es importante explicar a los sujetos que no deben elegir sólo las puntuaciones extremas de 1 y 7.

Normas de corrección

Para obtener la puntuación directa deben sumarse o realizarse la media de las puntuaciones asignadas a los ítems que componen la escala. A continuación presentamos cómo se agrupan estos ítems y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse mediante ambos procedimientos.

Planificación y toma de decisiones: Sumatorio de todos los ítems. (8-56).

o

Planificación y toma de decisiones: Media de todos los ítems. (1-7).

(Procedimiento utilizado en este estudio)

Si la puntuación directa es calculada mediante sumatorio puede transformarse en puntuación baremada (centiles) usando los baremos presentados en Oliva et al. (en prensa). Dichos baremos han sido elaborados a partir de la misma muestra de este estudio cuya características y distribución aparecen recogidas en el Capítulo 3.

ANEXO G. Escala de Empatía

1. FICHA TÉCNICA

- **Nombre de la escala:** Escala de empatía. Adaptación de la escala de Empatía desarrollada por Jolliffe y Farrington (2006).
- **Nº de ítems:** 9.
- **Aplicación:** Se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de los 12 años.
- **Duración:** Unos 5 minutos.
- **Finalidad:** Evaluar dimensiones de la empatía.
- **Tipificación:** Baremación en centiles según el sexo y la edad.

2. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Se trata de una reducción y adaptación al castellano de la escala *Basic Empathy Scale* de Darrick Jolliffe y David P. Farrington (2006) realizada por Oliva et al. (en prensa). La versión adaptada que fue utilizada en este trabajo está compuesta por nueve ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo). Ofrece dos puntuaciones parciales de empatía afectiva y cognitiva, ofreciendo también una puntuación global que puede considerarse como un indicador de la empatía de los adolescentes.

La adecuación de los datos psicométricos de esta escala pueden ser consultados en Jolliffe y Farrington (2006) y Oliva et al. (en prensa).

Anexos

Conducta antisocial en la adolescencia

3. INSTRUMENTO

Indica si las frases que figuran a continuación pueden servir para definir o no tu forma de ser, marcando con un círculo la opción elegida.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5
1	Después de estar con un amigo/a que está triste por algún motivo suelo sentirme triste				
2	Los sentimientos de los demás me afectan con facilidad				
3	Me pongo triste cuando veo a gente llorando				
4	Cuando alguien está deprimido suelo comprender cómo se siente				
5	Casi siempre me doy cuenta de cuándo están asustados mis amigos/as				
6	A menudo me entristece ver cosas tristes en la tele o en el cine				
7	A menudo puedo comprender como se sienten los demás incluso antes de que me lo digan				
8	Casi siempre puedo notar cuándo están contentos los demás				
9	Suelo darme cuenta rápidamente de cuándo un amigo/a está enfadado				

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

Normas de aplicación

El instrumento de empatía es una escala autocumplimentable cuya aplicación puede ser tanto en individual como colectiva. El individuo que realiza el cuestionario debe responder indicando su grado de acuerdo con la expresión recogida en cada uno de los ítems en una escala que va de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo). Es importante explicar a los sujetos que no deben elegir sólo las puntuaciones extremas de 1 y 5.

Normas de corrección

Para obtener la puntuación directa deben sumarse o hallarse la media de las puntuaciones asignadas a los ítems que componen cada una de las escalas o dimensiones. A continuación

presentamos cómo se agrupan estos ítems y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse mediante ambos procedimientos.

Sumatorio:

Empatía afectiva: Sumatorio de ítems 1, 2, 3 y 6. (4-20).

Empatía cognitiva: Sumatorio de ítems 4, 5, 7, 8 y 9. (5-25).

Empatía total: Sumatorio de todos los ítems. (9-45).

Media: (Procedimiento utilizado en este estudio)

Empatía afectiva: Media de ítems 1, 2, 3 y 6. (1-5).

Empatía cognitiva: Media de ítems 4, 5, 7, 8 y 9. (1-5).

Empatía total: Media de todos los ítems. (1-5).

Si las puntuaciones directas son calculadas mediante sumatorio pueden transformarse en puntuaciones baremadas (centiles) usando los baremos presentados en Oliva et al. (en prensa). Dichos baremos han sido elaborados a partir de la misma muestra de este estudio cuya características y distribución aparecen recogidas en el Capítulo 3.

ANEXO H. Escala de Valores para el Desarrollo Positivo Adolescente (EV-DPA)

1. FICHA TÉCNICA

- **Nombre de la escala:** Escala de Valores para el Desarrollo Positivo Adolescente (EV-DPA).
- **Autores:** Antolín, Oliva, Pertegal y López (2011).
- **Nº de ítems:** 24.
- **Aplicación:** Se puede aplicar de forma individual o colectiva a partir de los 12 años.
- **Duración de la aplicación:** Unos 10 minutos.
- **Finalidad:** Evaluar los valores sostenidos por chicos y chicas adolescentes.
- **Tipificación:** Baremación en centiles según el sexo y la edad.

2. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Escala desarrollada y validada en el transcurso de esta investigación, obteniendo unos buenos índices de fiabilidad y validez dimensional (RMSEA = ,05; GFI = ,94; AGFI= ,93; CFI = ,98). Esta escala permite evaluar la importancia que chicos y chicas adolescentes conceden a un conjunto de valores implicados en su desarrollo positivo. Puede ser aplicada de forma individual o colectiva a partir de los 12 años y está compuesta por 24 ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Nada importante) y 7 (Lo más importante). A través de esta escala se obtienen ocho puntuaciones parciales como son *compromiso social*, *prosocialidad*, *justicia e igualdad*, *honestidad*, *integridad*, *responsabilidad*, *reconocimiento social* y *hedonismo*; y tres puntuaciones globales:

- *Valores Sociales:* Agrupa los nueve ítems referidos a valores prosociales (por ejemplo, “dedicar parte del tiempo de uno a ayudar a los demás”), de justicia e igualdad (“Luchar contra las injusticias sociales”) y de compromiso social (“Participar en algún grupo comprometido socialmente”). Es una dimensión que indica una actitud empática y prosocial en el adolescente, y un interés por colaborar en actividades de ayuda a otras personas.
- *Valores personales:* Integra nueve ítems referidos a valores como la honestidad (“Ser sincero con los demás”), la responsabilidad (“No culpar a otros de nuestros errores”) y la integridad (“Comportarse de acuerdo con los principios en los que se

cree”). Por lo tanto son valores que indican la importancia concedida a la seguridad y fortaleza personal para actuar de forma coherente con los propios principios.

- *Valores individualistas:* Agrupa seis ítems, tres de ellos que representan una búsqueda de popularidad y de reconocimiento social por parte del adolescente (por ejemplo, “que las demás personas me admiren”). Los otros tres ítems representan claramente valores de hedonismo, búsqueda del placer y satisfacción personal (“Buscar cualquier oportunidad para divertirse”). Los valores que se agrupan en este bloque tienen un significado menos positivo que los anteriores incluso llegando a poder considerarse como valores con valencia negativa para el desarrollo positivo adolescente.

3. INSTRUMENTO

A continuación puntúa en una escala del 1 al 7 como son de importante para ti las siguientes cuestiones. Recuerda no dejes ninguna frase sin contestar.

	Nada importante 1	Poco importante 2	Algo importante 3	Importante 4	Bastante importante 5	Muy importante 6	Lo más importante 7	
1	Hacer las cosas lo mejor que se pueda incluso cuando se tenga que hacer algo que no gusta	1	2	3	4	5	6	7
2	Recibir elogios de las demás personas	1	2	3	4	5	6	7
3	Ser admirado por los demás	1	2	3	4	5	6	7
4	Defender los derechos de los demás	1	2	3	4	5	6	7
5	Pertenecer o participar en organizaciones sociales	1	2	3	4	5	6	7
6	Involucrarse de manera activa en los grupos, asociaciones u organizaciones a las que se pertenece	1	2	3	4	5	6	7
7	Dedicar parte del tiempo de uno a ayudar a los demás	1	2	3	4	5	6	7
8	Responder a las necesidades de los demás	1	2	3	4	5	6	7
9	Ser sincero con los demás	1	2	3	4	5	6	7
10	Ayudar a asegurar un trato justo para todo el mundo	1	2	3	4	5	6	7
11	Luchar contra las injusticias sociales	1	2	3	4	5	6	7
12	Participar en algún grupo comprometido socialmente	1	2	3	4	5	6	7

Anexos

Conducta antisocial en la adolescencia

13	Buscar cualquier oportunidad para divertirse	1	2	3	4	5	6	7
14	Comportarse de acuerdo con los principios en los que se cree	1	2	3	4	5	6	7
15	Divertirse a toda costa	1	2	3	4	5	6	7
16	Trabajar para el bienestar de los demás	1	2	3	4	5	6	7
17	Ser leal y fiel con los demás	1	2	3	4	5	6	7
18	Ganarse la confianza de la gente siendo leal y honesto	1	2	3	4	5	6	7
19	Que las demás personas me admiren	1	2	3	4	5	6	7
20	No culpar a otros de nuestros errores	1	2	3	4	5	6	7
21	Reconocer y asumir la responsabilidad cuando se ha hecho algo mal	1	2	3	4	5	6	7
22	Defender lo que se cree aunque no sea bien visto por los demás	1	2	3	4	5	6	7
23	Hacer cosas que resulten placenteras para uno mismo	1	2	3	4	5	6	7
24	Actuar de acuerdo con lo que se piensa aunque no sea compartido por otros	1	2	3	4	5	6	7

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

Normas de aplicación

Este instrumento es una escala autocumplimentable que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva. El sujeto que completa el cuestionario debe responder el grado de importancia que otorga a cada una de las expresiones recogidas en los ítems. Para ello debe elegir entre varias opciones de respuesta en una escala que va de 1 (Nada importante) a 7 (Lo más importante). Resulta fundamental explicar a los sujetos que no deben elegir sólo las puntuaciones extremas de 1 y 7.

Normas de corrección

Para obtener las puntuaciones directas de esta escala han de sumarse o hallarse las medias de las puntuaciones asignadas a los ítems que componen cada una de las subescalas o dimensiones tanto de primer como de segundo orden. Seguidamente presentamos cómo se agrupan los ítems en cada una de las subescalas y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse mediante ambos procedimientos.

Sumatorio:

- Subescalas de primer orden:

Compromiso social: Sumatorio de ítems 5, 6 y 12. (3-21).

Prosocialidad: Sumatorio de ítems 7, 8 y 16. (3-21).

Justicia e igualdad: Sumatorio de ítems 4, 10 y 11. (3-21).

Honestidad: Sumatorio de ítems 9, 17 y 18. (3-21).

Integridad: Sumatorio de ítems 14, 22 y 24. (3-21).

Responsabilidad: Sumatorio de ítems 1, 20 y 21. (3-21).

Reconocimiento social: Sumatorio de ítems 2, 3 y 19. (3-21).

Hedonismo: Sumatorio de ítems 13, 15 y 23. (3-21).

- Subescalas de segundo orden (Sumatorio):

Valores sociales: Sumatorio de ítems 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12 y 16. (9-63).

Valores personales: Sumatorio de ítems 1, 9, 14, 17, 18, 20, 21, 22 y 24. (9-63).

Valores individualistas: Sumatorio de ítems 2, 3, 13, 15, 19 y 23 (6-42).

Media: (Procedimiento utilizado en este estudio)

- Subescalas de primer orden:

Compromiso social: Media de ítems 5, 6 y 12. (1-7).

Prosocialidad: Media de ítems 7, 8 y 16. (1-7).

Justicia e igualdad: Media de ítems 4, 10 y 11. (1-7).

Honestidad: Sumatorio de ítems 9, 17 y 18. (1-7).

Integridad: Media de ítems 14, 22 y 24. (1-7).

Responsabilidad: Media de ítems 1, 20 y 21. (1-7).

Reconocimiento social: Media de ítems 2, 3 y 19. (1-7).

Hedonismo: Media de ítems 13, 15 y 23. (1-7).

- Subescalas de segundo orden:

Valores sociales: Media de ítems 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12 y 16. (1-7).

Valores personales: Media de ítems 1, 9, 14, 17, 18, 20, 21, 22 y 24. (1-7).

Valores individualistas: Media de ítems 2, 3, 13, 15, 19 y 23. (1-7).

Si las puntuaciones directas son calculadas mediante sumatorio, las puntuaciones de segundo orden (valores sociales, valores personales y valores individualistas) pueden transformarse en puntuaciones baremadas (centiles) usando los baremos presentados en Oliva et al. (en prensa). Dichos baremos han sido elaborados a partir de la misma muestra de este estudio cuya características y distribución aparecen recogidas en el Capítulo 3.

ANEXO I. Youth Self Report (YSR)

1. FICHA TÉCNICA

- **Nombre de la escala:** Youth Self Report (YSR) de Achenbach y Rescorla (2001).
- **Nº de ítems:** 98.
- **Aplicación:** Se puede aplicar de forma individual o colectiva entre los 11 y 18 años.
- **Duración de la aplicación:** Unos 12 minutos.
- **Finalidad:** Evaluar problemas emocionales y conductuales.

2. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Traducción al castellano del Youth Self-Report (YSR) de Achenbach y Rescorla (2001) para obtener información sistematizada directamente de niños y adolescentes (entre 11 y 18 años) sobre los problemas emocionales y conductuales que presentan.

El YSR forma parte de un sistema de evaluación multiaxial, denominado Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA) y es una escala utilizada, adaptada y validada en numerosos estudios (Achenbach y Rescorla, 2001).

En esta investigación se ha utilizado una traducción al castellano de la versión original, en la que han sido eliminados los 14 ítems destinados a evaluar la deseabilidad social. Los 98 ítems seleccionados tras la aplicación del anterior criterio deben ser respondidos eligiendo entre tres opciones de respuesta: 0 “no es verdad”, 1 “algo verdadero” o 2 “muy verdadero”. Incluye ocho subescalas de primer orden (depresión ansiosa, depresión retraída, quejas somáticas, problemas sociales, problemas de pensamiento, problemas de atención, conducta de ruptura de normas y conducta agresiva) y dos grupos de síndromes de banda ancha compuesto a partir de algunas de las subescalas anteriores (Síndrome internalizante, compuesto por las tres primeras subescalas de primer orden, y síndrome externalizante, compuesto por las dos últimas subescalas de primer orden). Igualmente, el YSR permite obtener una puntuación total de otros problemas concernientes a los problemas no incluidos en los dos síndromes expuestos y una puntuación de problemas mediante la suma de todas las escalas anteriores.

3. INSTRUMENTO

A continuación se enumeran diversas frases que describen algunas conductas. En cada frase describe lo que te ocurre **ahora o durante los últimos 6 meses** rodeando el número que mejor te identifique en cada una de ellas. Recuerda, marca 0 si *no es cierta*, el 1 si la frase es *algo cierta o te sucede a veces* y el 2 si lo que dice es *muy cierto*

	No es verdad 0	Algo verdadero 1	Muy verdadero 2
1 Me comporto como si fuera más pequeño	0	1	2
2 Bebo alcohol sin permiso de mis padres	0	1	2
3 Discuto mucho	0	1	2
4 No termino las cosas que empiezo	0	1	2
5 Hay muy pocas cosas que me hacen disfrutar	0	1	2
6 Soy presumido/a, engreído/a	0	1	2
7 No puedo concentrarme o prestar atención durante mucho tiempo	0	1	2
8 No puedo quitarme de la mente ciertos pensamientos	0	1	2
9 Me cuesta permanecer sentado/a	0	1	2
10 Dependo demasiado de los adultos	0	1	2
11 Me siento solo/a	0	1	2
12 Me siento confuso/a o como si estuviera en las nubes	0	1	2
13 Lloro mucho	0	1	2
14 Soy tacaño/a con los demás	0	1	2
15 A menudo "sueño despierto/a" (es decir, me entrego a las fantasías)	0	1	2
16 Deliberadamente he tratado de hacerme daño a mí mismo o suicidarme	0	1	2
17 Trato de llamar mucho la atención	0	1	2
18 Destrozo mis propias cosas	0	1	2
19 Destrozo las cosas de los demás	0	1	2
20 Desobedezco a mis padres	0	1	2
21 Desobedezco en el colegio	0	1	2

Anexos

Conducta antisocial en la adolescencia

22	No me alimento como es debido	0	1	2
23	No me llevo bien con mis compañeros/as	0	1	2
24	No me siento culpable cuando hago algo que está mal	0	1	2
25	Siento celos de los demás	0	1	2
26	Me salto las normas en casa, en la escuela y en otros lugares	0	1	2
27	Le tengo miedo a algunos animales, situaciones o lugares, aparte del colegio	0	1	2
28	Tengo miedo de ir al colegio	0	1	2
29	Tengo miedo de pensar o hacer algo malo	0	1	2
30	Pienso que tengo que ser perfecto/a	0	1	2
31	Pienso que nadie me quiere	0	1	2
32	Creo que los demás quieren perjudicarme	0	1	2
33	Pienso que no valgo para nada o que soy inferior	0	1	2
34	Con frecuencia me hago daño sin querer o suelo tener accidentes	0	1	2
35	Me meto en muchas peleas	0	1	2
36	Los demás se burlan de mí a menudo	0	1	2
37	Suelo andar con chicos que se meten en problemas	0	1	2
38	Oigo cosas que ninguna otra persona parece oír	0	1	2
39	Actúo sin pararme a pensar	0	1	2
40	Me gusta estar solo/a	0	1	2
41	Miento o engaño	0	1	2
42	Me muerdo las uñas	0	1	2
43	Soy nervioso/a	0	1	2
44	Tengo tics o movimientos nerviosos en algunas partes de mi cuerpo	0	1	2
45	Tengo pesadillas	0	1	2
46	No les gusto a los demás	0	1	2
47	Soy demasiado miedoso o ansioso	0	1	2
48	Siento vértigo o mareos	0	1	2
49	Siento demasiada culpabilidad	0	1	2
50	Como demasiado	0	1	2
51	Me siento muy cansado o agotado sin motivo	0	1	2
52	Tengo excesivo peso	0	1	2
53	Tengo problemas físicos sin causa médica conocida:	-	-	-
	a. Dolores o achaques	0	1	2

	b. Dolores de Cabeza	0	1	2
	c. Náuseas y mareos	0	1	2
	d. Problemas de vista	0	1	2
	e. Sarpullidos o erupciones en la piel.	0	1	2
	f. Dolores o calambres de estómago.	0	1	2
	g. Vómitos.	0	1	2
	h. Otros	0	1	2
54	Ataco físicamente a la gente	0	1	2
55	Me picoteo o pellizco la piel u otras partes del cuerpo	0	1	2
56	Mi rendimiento escolar es flojo	0	1	2
57	Soy algo torpe o coordino mal los movimientos	0	1	2
58	Me gustaría más estar con chicos/as mayores que los de mi edad	0	1	2
59	Me gustaría más estar con chicos/as más pequeños que con los de mi edad	0	1	2
60	Me niego a hablar	0	1	2
61	Repito constantemente algunas acciones	0	1	2
62	Me escapé de casa	0	1	2
63	Grito mucho	0	1	2
64	Soy reservado/a o me guardo las cosas para mí mismo/a	0	1	2
65	Veó cosas que no existen	0	1	2
66	Me avergüenzo con facilidad, tengo mucho sentido del ridículo	0	1	2
67	Provoco fuegos	0	1	2
68	Suelo llamar la atención o hacerme el gracioso/a	0	1	2
69	Soy muy tímido/a	0	1	2
70	Duermo menos que la mayoría	0	1	2
71	Duermo más que la mayoría durante el día y por la noche	0	1	2
72	Me distraigo fácilmente	0	1	2
73	Tengo algún problema para hablar	0	1	2
74	Robo cosas en mi casa	0	1	2
75	Robo cosas en otros lugares fuera de casa	0	1	2
76	Almaceno o guardo cosas que no necesito	0	1	2
77	Hago cosas que a otros les pueden parecer extrañas	0	1	2
78	Tengo pensamiento que otros creerían que son extraños	0	1	2
79	Soy terco/a, testarudo/a	0	1	2
80	Tengo cambios repentinos de humor o sentimientos	0	1	2
81	Soy desconfiado	0	1	2
82	Digo groserías o uso un lenguaje obsceno	0	1	2

Anexos

Conducta antisocial en la adolescencia

83	Pienso en suicidarme	0	1	2
84	Hablo demasiado	0	1	2
85	Molesto mucho a los demás	0	1	2
86	Tengo mal genio	0	1	2
87	Pienso demasiado en el sexo	0	1	2
88	Amenazo a los demás	0	1	2
89	Fumo, mastico o esnifo tabaco	0	1	2
90	Tengo problemas para dormir	0	1	2
91	Hago novillos o falto a clase sin motivo	0	1	2
92	No tengo mucha energía, soy poco activo/a	0	1	2
93	Me siento infeliz, triste o deprimido/a	0	1	2
94	Soy más ruidoso/a y chillón/a que los demás	0	1	2
95	Consumo drogas no prescritas por el médico (no incluir alcohol y tabaco)	0	1	2
96	Me gustaría pertenecer al otro sexo	0	1	2
97	Evito mezclarme con los demás	0	1	2
98	Me preocupo mucho	0	1	2

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

Normas de aplicación

Este instrumento es una escala autocumplimentable que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva. El sujeto que completa el cuestionario debe responder eligiendo entre tres opciones de respuesta: 0 “no es verdad”, 1 “algo verdadero” o 2 “muy verdadero”.

Normas de corrección

Para obtener la puntuación directa han de sumarse las puntuaciones asignadas a los ítems que componen cada una de las subescalas o dimensiones que se presentan a continuación:

- Factores de primer orden:

1. Depresión ansiosa: Sumatorio de ítems 13,27,28,29,30,31,33,43,47,49,66,83 y 98.
2. Depresión interna: Sumatorio de ítems 5, 40,60, 64, 69, 92, 93 y 97.

3. Quejas somáticas: Sumatorio de ítems 45, 48, 51, 53a, 53b, 53c, 53d, 53e y 53f.
4. Problemas sociales: Sumatorio de ítems 10, 11, 23, 25, 32, 34, 36, 46, 57, 59 y 73.
5. Problemas de pensamiento: Sumatorio de ítems 8, 16, 38, 44, 55, 61, 65, 70, 76, 77, 78 y 90.
6. Problemas de atención: Sumatorio de ítems 1, 4, 7, 9, 12, 15, 39, 56 y 72.
7. Conducta de ruptura de normas: Sumatorio de ítems 2,24, 26, 37, 40, 58, 62, 67, 74, 75, 82, 87, 89, 91 y 95.
8. Conducta agresiva: Sumatorio de ítems 3, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 35, 54, 63, 79, 80, 81, 85, 86, 88 y 94.
9. Otros problemas: Sumatorio de ítems 6, 50, 52, 53h, 68, 71, 84 y 96.

- Factores de segundo orden:

Problemas externos: Sumatorio de factores de primer orden 7 y 8.

Problemas internos: Sumatorio de factores de primer orden 1,2 y 3.

Otros problemas (Problemas cognitivo-relacionales): Sumatorio de factores de primer orden 4, 5, 6 y 9.

ANEXO J. Cuestionario de Estilo de Vida

1. FICHA TÉCNICA

- **Nombre del instrumento:** Cuestionario de Estilo de Vida.
- **Nº de ítems:** 11.
- **Aplicación:** Se puede aplicar de forma individual o colectiva a partir de los 12 años.
- **Duración de la aplicación:** Unos 5 minutos.
- **Finalidad:** Evaluar algunos aspectos del estilos de vida de chicos y chicas adolescentes.

2. DESCRIPCIÓN

Cuestionario desarrollado *ad hoc* para esta investigación que recoge información acerca de diferentes aspectos del estilo de vida del joven tales como frecuencia con la que se practican actividades física y deportivas (jugar al fútbol, correr, ir al gimnasio); implicación en actividades extraescolares (deporte, música, teatro, etc.); tiempo dedicado a ver la televisión y vídeos; frecuencia con la que se usa el ordenador y los videojuegos diariamente; tiempo diario destinado a estar con los amigos y amigas; tiempo dedicado a estudiar y a realizar tareas escolares y, por último, cuestiones relativas a sus rutinas relacionadas con las horas de sueño y la hora de irse a dormir, entre semana y los fines de semana.

3. INSTRUMENTO

A continuación aparece una serie de cuestiones relacionadas con tus hábitos diarios, hobbies, aficiones, etc. Rodea la opción que consideres que te describe mejor. Recuerda que los cuestionarios son anónimos, por favor contesta con sinceridad

1. ¿Con qué frecuencia realizas algún tipo de actividad física o deportiva (jugar al fútbol/ futbito, correr, nadar, montar en bicicleta, ir al gimnasio, etc.)?
 - 1) Nunca
 - 2) 2-3 veces al mes
 - 3) 2-3 veces a la semana
 - 4) 1 vez a la semana
 - 5) Todos los días

2. ¿Cuántas horas al día ves la tele o videos?

- 1) Ninguna
- 2) Menos de 1 hora al día
- 3) Más de 1 hora y menos de 2.
- 4) Entre 2 y 3 horas al día
- 5) Más de 3 horas

3. ¿Cuántas horas al día usas el ordenador o los videojuegos?

- 1) Ninguna
- 2) Menos de 1 hora al día
- 3) Más de 1 hora y menos de 2.
- 4) Entre 2 y 3 horas al día
- 5) Más de 3 horas

4. ¿Con qué frecuencia estás con tus amigos fuera del colegio o instituto?

- 1) Nunca
- 2) Sólo los fines de semana
- 3) Sólo días entre semana
- 4) 2 ó 3 días laborables y los fines de semana
- 5) Todos los días

5. ¿Con qué frecuencia realizas algún tipo de actividad extraescolar organizada por tu instituto/colegio, ayuntamiento o asociaciones (deporte, música, teatro, etc.)

- 1) Nunca
- 2) 2 ó 3 veces al mes
- 3) Una vez a la semana
- 4) 2-3 veces a la semana
- 5) Todos los días

6. ¿Qué calificaciones tuviste el año pasado en junio?

- 1) Varios suspensos (3 o más)
- 2) Algún suspenso (1 ó 2)
- 3) Aprobado raspado o por los pelos
- 4) Aprobado y algún notable
- 5) Notable y algún sobresaliente
- 6) Sobresaliente en casi todo

7. ¿Cuánto tiempo dedicas cada día a estudiar o a realizar tus tareas escolares?

- 1) Nada
- 2) Menos de media hora
- 3) Entre media hora y 1 hora
- 4) Más de 1 hora y menos de 2
- 5) Más de 2 horas y menos de 3
- 6) Más de 3 horas

8. ¿Cuántas horas duermes los días de colegio?

- 1) 5 horas o menos
- 2) Unas 6 horas
- 3) Unas 7 horas
- 4) Unas 8 horas
- 5) Unas 9 horas
- 6) Unas 10 horas
- 7) Más de 10 horas

9. ¿Cuántas horas duermes los fines de semana?

- 1) 5 horas o menos
- 2) Unas 6 horas
- 3) Unas 7 horas
- 4) Unas 8 horas
- 5) Unas 9 horas
- 6) Unas 10 horas
- 7) Más de 10 horas

10. ¿A qué hora te vas a dormir los días de colegio?

- 1) Antes de las 11 de la noche
- 2) Entre las 11 y las 12 de la noche
- 3) Entre las 12 de la noche y la 1 de la madrugada
- 4) Entre la 1 las 2 de la madrugada
- 5) Después de las 2 de la madrugada

Anexos

Conducta antisocial en la adolescencia

11. ¿A qué hora te vas a dormir los fines de semana?

- 1) Antes de las 12 de la noche
- 2) Entre las 12 de la noche y la 1 de la madrugada
- 3) Entre la 1 y las 2 de la madrugada
- 4) Entre las 2 y las 3 de la madrugada
- 5) Entre las 3 y las 4 de la madrugada
- 6) Después de las 4 de la madrugada

ANEXO K. Escala de Estilos Parentales

1. FICHA TÉCNICA

- **Nombre de la escala:** Escala para la evaluación del estilo educativo de padres y madres de adolescentes.
- **Autores:** Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I. y López, F. (2007).
- **Nº de ítems:** 41.
- **Aplicación:** Se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de los 12 años.
- **Duración:** Unos 10 minutos.
- **Finalidad:** Evaluar varias dimensiones del estilo educativo parental a partir de la percepción de sus hijos/as.
- **Tipificación:** Baremación en centiles según el sexo y la edad.

2. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Esta escala sirve para evaluar la percepción que chicos y chicas adolescentes tienen de diversas dimensiones del estilo educativo de sus padres y madres. Constituye una escala con unas adecuadas propiedades psicométricas cuyos datos de creación y validación puede consultarse en Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López (2007).

Está compuesta por 41 ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 6 (Totalmente de acuerdo), y que se agrupan en las siguientes dimensiones.

- *Afecto y comunicación:* Se refiere a la expresión de apoyo y afecto por parte de los padres, a su disponibilidad y a la fluidez de la comunicación con ellos. Está compuesta por ocho ítems, (por ejemplo: “Si tengo algún problema puedo contar con su ayuda”).
- *Promoción de autonomía:* Esta dimensión evalúa en qué medida padre y madre animan a su hijo para que tenga sus propias ideas y tome sus propias decisiones. Se compone de ocho ítems, (por ejemplo: “Me anima a que diga lo que pienso aunque él/ella no esté de acuerdo”).

Anexos

Conducta antisocial en la adolescencia

- *Control conductual:* Esta dimensión incluye seis ítems que se refieren al establecimiento de límites y a los intentos de los padres por mantenerse informado sobre el comportamiento de sus hijos e hijas fuera de casa (por ejemplo: “Pone límites a la hora a la que debo volver a casa”).
- *Control psicológico:* Evalúa la utilización por parte de padres y madres de estrategias manipuladoras como el chantaje emocional y la inducción de culpa, por lo que es una dimensión claramente negativa. Tiene ocho ítems (por ejemplo: “Me hace sentir culpable cuando no hago lo que quiere”).
- *Revelación:* Incluye cinco ítems que indagan sobre la frecuencia con que los adolescentes cuentan a sus padres asuntos personales por propia iniciativa (por ejemplo: “Le cuento lo que hago en mi tiempo libre”).
- *Humor:* Esta dimensión indica en qué medida el adolescente considera que sus padres muestran optimismo y buen sentido de humor. Se compone de seis ítems (por ejemplo: “Casi siempre es una persona alegre y optimista”).

3. INSTRUMENTO

A continuación podrás leer una serie de frases referidas a la relación con tus padres. Deberás indicar rodeando con un círculo el número que define mejor esta relación. **No dejes ninguna frase sin contestar.**

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo				
	1	2	3	4	5	6				
					Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Si tengo algún problema puedo contar con su ayuda			1	2	3	4	5	6	
2	Muestran interés por mí cuando estoy triste o enfadado			1	2	3	4	5	6	
3	Me siento apoyado y comprendido por ellos			1	2	3	4	5	6	
4	Me hacen sentir mejor cuando estoy desanimado			1	2	3	4	5	6	

5	Disfrutan hablando cosas conmigo	1	2	3	4	5	6
6	Me animan a que les cuente mis problemas y preocupaciones	1	2	3	4	5	6
7	Cuando hablo con ellos muestran interés y atención	1	2	3	4	5	6
8	Con frecuencia pasan algún tiempo hablando conmigo	1	2	3	4	5	6
9	Ponen límites a la hora a la que debo volver a casa	1	2	3	4	5	6
10	Cuando salgo un sábado por la tarde-noche, debo decirles antes de salir a dónde voy y cuándo volveré	1	2	3	4	5	6
11	Si llego a casa más tarde de lo acordado me preguntan por qué he llegado tarde y con quién he estado	1	2	3	4	5	6
12	Me preguntan en qué gasto el dinero	1	2	3	4	5	6
13	Intentan saber qué hago en mi tiempo libre	1	2	3	4	5	6
14	Intentan saber a dónde voy cuando salgo	1	2	3	4	5	6
15	Intentan controlar continuamente mi forma de ser y pensar	1	2	3	4	5	6
16	Me tratan de forma fría y distante si hago algo que no les gustan	1	2	3	4	5	6
17	Me hacen sentir culpable cuando no hago lo que quieren	1	2	3	4	5	6
18	Siempre me están diciendo lo que tengo que hacer	1	2	3	4	5	6
19	Me dicen que ellos tienen razón y no debo llevarles la contraria	1	2	3	4	5	6
20	Dejan de hablarme cuando se enfadan conmigo	1	2	3	4	5	6
21	Son menos amables conmigo cuando no hago las cosas a su manera	1	2	3	4	5	6
22	Me castigan y sancionan sin darme explicaciones	1	2	3	4	5	6
23	Cuando quieren que yo haga algo me explican por qué quieren que lo haga	1	2	3	4	5	6
24	Me animan a que tome mis propias decisiones	1	2	3	4	5	6
25	Me animan a que piense de forma independiente	1	2	3	4	5	6
26	Permiten que opine cuando hay que tomar una decisión familiar	1	2	3	4	5	6
27	Me animan a que exprese mis ideas aunque estas ideas no gusten a otras personas	1	2	3	4	5	6
28	Me animan a que diga lo que pienso aunque ellos no estén de acuerdo	1	2	3	4	5	6
29	Me dicen que siempre hay que mirar las dos caras de un asunto o problema	1	2	3	4	5	6

Anexos

Conducta antisocial en la adolescencia

30	Piensan que aunque todavía no sea una persona adulta puedo tener ideas acertadas sobre algunas cosas	1	2	3	4	5	6
31	Casi siempre son unas personas alegres y optimistas	1	2	3	4	5	6
32	Suelen estar de buen humor	1	2	3	4	5	6
33	Suelen bromear conmigo	1	2	3	4	5	6
34	Suelen estar tranquilos y relajados	1	2	3	4	5	6
35	Se ríen mucho conmigo	1	2	3	4	5	6
36	Es divertido hacer cosas con ellos	1	2	3	4	5	6
37	Les cuento cómo me va en las diferentes asignaturas de la escuela incluso cuando no me preguntan	1	2	3	4	5	6
38	Cuando llego de la escuela les cuento cómo me ha ido el día (exámenes, relaciones con los profesores, compañeros...)	1	2	3	4	5	6
39	Les cuento lo que hago en mi tiempo libre	1	2	3	4	5	6
40	Les cuento lo que hago cuando salgo por ahí	1	2	3	4	5	6
41	Les hablo sobre los problemas que tengo con mis amigos y amigas	1	2	3	4	5	6

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

Normas de aplicación

Este instrumento es una escala autocumplimentable que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva. El sujeto que completa el cuestionario debe responder indicando su grado de acuerdo con la expresión recogida en cada uno de los ítems en una escala que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo). Es importante explicar a los sujetos que no deben elegir sólo las puntuaciones extremas de 1 y 6.

Normas de corrección

Para obtener las puntuaciones directas deben sumarse o hallarse las medias de las puntuaciones asignadas a los ítems que componen cada una de las escalas o dimensiones. A continuación presentamos cómo se agrupan estos ítems y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse mediante ambos procedimientos:

Sumatorio:

Afecto y comunicación: Sumatorio de ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8. (8-48).

Promoción de autonomía: Sumatorio de ítems 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 y 30. (8-48).

Control conductual: Sumatorio de ítems 9, 10, 11, 12, 13 y 14. (6-36).

Control psicológico: Sumatorio de ítems 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 y 22. (8-48).

Revelación: Sumatorio de ítems 37, 38, 39, 40 y 41. (5-30).

Humor: Sumatorio de ítems 31, 32, 33, 34, 35 y 36. (6-36).

Media: Media: (Procedimiento utilizado en este estudio)

Afecto y comunicación: Media de ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8. (1-6).

Promoción de autonomía: Media de ítems 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 y 30. (1-6).

Control conductual: Media de ítems 9, 10, 11, 12, 13 y 14. (1-6).

Control psicológico: Media de ítems 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 y 22. (1-6).

Revelación: Media de ítems 37, 38, 39, 40 y 41. (1-6).

Humor: Media de ítems 31, 32, 33, 34, 35 y 36. (1-6).

Una vez calculadas las puntuaciones directas pueden transformarse en puntuaciones baremadas (centiles) usando los baremos presentados en Oliva et al. (en prensa). Dichos baremos han sido elaborados a partir de la misma muestra de este estudio cuya características y distribución aparecen recogidas en el Capítulo 3.

ANEXO L. Escala de Conflicto Interparental

1. FICHA TÉCNICA

- **Nombre de la escala:** Escala de Conflicto Interparental de Grych, Seid y Fincham (1992). Adaptación española de Oliva et al. (en prensa).
- **Nº de ítems:** 13.
- **Aplicación:** Se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de los 12 años.
- **Duración:** Unos 5 minutos.
- **Finalidad:** Evaluar la percepción que chicos y chicas tienen sobre distintos aspectos del conflicto interparental.
- **Tipificación:** Baremación en centiles según el sexo y la edad.

2. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

La Escala de Conflicto Interparental de Grych, Seid y Fincham (1992) permite evaluar la percepción que chicos y chicas tienen sobre distintos aspectos del conflicto interparental, constituyendo una escala muy utilizada y validada en numerosas ocasiones (Marcus, Lindahl y Malik, 2001; Morris, 2002; Morris y West, 2000; Nebus, 1998; Oliva et al., en prensa; Richmond y Stocker, 2003; Salter, 2001; Sheffield, 2002; Sherwood, 2001; Tarnell, 2003). En este estudio ha sido utilizada una adaptación y reducción de tres de las subescalas de la escala original realizada por Oliva et al. (en prensa). Dicha adaptación consta de 13 ítems que deben ser puntuados en una escala de 1 (Totalmente falso) a 7 (Totalmente verdadero) y ofrece una puntuación total y tres puntuaciones parciales:

- *Frecuencia e intensidad de conflictos.* Indica la percepción que chicos y chicas tienen respecto a la frecuencia y la intensidad del conflicto mantenido entre sus progenitores. Se compone de seis ítems, (por ejemplo, “A menudo he visto o escuchado a mis padres discutir”).
- *Resolución de conflictos.* Evalúa la percepción que los adolescentes poseen en cuanto a la resolución de los conflictos interparentales. Consta de cuatro ítems, (por ejemplo, “Cuando mis padres han tenido una discusión suelen resolverla bien”).

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

Normas de aplicación

Este instrumento es una escala autocumplimentable que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva. El sujeto que completa el cuestionario debe responder indicando su grado de acuerdo con la expresión recogida en cada uno de los ítems en una escala que va de 1 (totalmente falsa) a 7 (totalmente verdadera). Es importante explicar a los sujetos que no deben elegir sólo las puntuaciones extremas de 1 y 7.

Normas de corrección

Para obtener las puntuaciones directas en primer lugar deben invertirse las puntuaciones de los ítems (4, 7, 8, 9,10). Para ello se cambiarán las puntuaciones de la siguiente manera (1 = 7), (2 = 6), (3 = 5), (4 = 4) (5 = 3), (6= 2) y (7 = 1).

A continuación deben hallarse la media de las puntuaciones asignadas a los ítems que componen cada una de las escalas o dimensiones. A continuación presentamos cómo se agrupan estos ítems y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse.

Frecuencia e Intensidad (seis ítems): Media de ítems 1, 2, 3, 4, 5 y 6. (1-7).

Resolución (cuatro ítems): Media de ítems 7, 8, 9 y 10. (1-7).

Triangulación (tres ítems): Media de ítems 11, 12 y 13. (1-7).

Total conflicto (trece ítems): Media de todos los ítems. (1-7).

ANEXO M. Escala de Promoción Parental de Valores

1. FICHA TÉCNICA

- **Nombre de la escala:** Escala de Promoción Parental de Valores.
- **Nº de ítems:** 14.
- **Aplicación:** Se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de los 12 años.
- **Duración:** Unos 3 minutos.
- **Finalidad:** obtener información acerca del grado en que padres y madres de chicos y chicas adolescentes promueven en éstos la adquisición de valores tales como la prosocialidad, honestidad, igualdad, justicia social, responsabilidad, integridad e compromiso social.

2. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Se trata de una escala desarrollada *ad hoc* para esta investigación que permite obtener información acerca del grado en que padres y madres de chicos y chicas adolescentes promueven en éstos la adquisición de valores como la prosocialidad, honestidad, igualdad, justicia social, responsabilidad, integridad e compromiso social.

Consta de 14 ítems que deben ser puntuados en una escala tipo likert que va desde 1 (nada probable) a 7 (totalmente probable) y ofrece una puntuación total del grado de promoción parental de este tipo de valores.

La fiabilidad obtenida en este estudio mediante el coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach fue de ,86.

Anexos

Conducta antisocial en la adolescencia

3. INSTRUMENTO

Indica en una escala del 1 al 7 como es de probable que algunos de tus padres diga las siguientes las siguientes frases. Recuerda que los cuestionarios son anónimos

	Nada probable 1	Poco probable 2	Algo probable 3	Probable 4	Bastante probable 5	Muy probable 6	Totalmente probable 7				
					Nada probable	Poco probable	Algo probable	Probable	Bastante probable	Muy probable	Totalmente probable
1					1	2	3	4	5	6	7
2					1	2	3	4	5	6	7
3					1	2	3	4	5	6	7
4					1	2	3	4	5	6	7
5					1	2	3	4	5	6	7
6					1	2	3	4	5	6	7
7					1	2	3	4	5	6	7
8					1	2	3	4	5	6	7
9					1	2	3	4	5	6	7
10					1	2	3	4	5	6	7
11					1	2	3	4	5	6	7
12					1	2	3	4	5	6	7
13					1	2	3	4	5	6	7
14					1	2	3	4	5	6	7

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

Normas de aplicación

Este instrumento es una escala autocumplimentable que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva. El sujeto que completa el cuestionario debe responder indicando en una escala del 1 (Nada probable) a 7 (Totalmente probable) el grado de

probabilidad de que algunos de sus padres diga las cuestiones enunciadas. Es importante explicar a los sujetos que no deben elegir sólo las puntuaciones extremas de 1 y 7.

Normas de corrección

Para calcular la puntuación directa debe hallarse la media de todas las puntuaciones asignadas a los ítems de la escala.

Promoción Parental de Valores: Media de todos los ítems.

ANEXO N. Escala de Apego a Iguales

1. FICHA TÉCNICA

- **Nombre de la escala:** Escala para la evaluación del apego a iguales de Amrdsen y Greemberg (1987). Adaptación reducción española de Sánchez-Queija y Oliva (2003).
- **Nº de ítems:** 21.
- **Aplicación:** Se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de los 12 años.
- **Duración:** Unos 10 minutos.
- **Finalidad:** Evaluar la relación de apego con los iguales.
- **Tipificación:** Baremación en centiles según el sexo y la edad.

2. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Esta escala constituye una adaptación y reducción de la escala de evaluación de apego a iguales de Amrdsen y Greemberg (1987). Cuenta con unas adecuadas propiedades psicométricas que pueden ser consultadas en Armsden y Greenberg (1987) y Sánchez-Queija y Oliva (2003).

La versión adaptada consta de 21 ítems deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 7 (Totalmente de acuerdo), y que se agrupan en las siguientes dimensiones.

- **Confianza:** Se refiere a la comprensión y el respeto en las relaciones con los amigos. Está compuesta por ocho ítems (por ejemplo: “Mis amigos me aceptan como soy”).
- **Comunicación:** Con esta dimensión se evalúa el grado y calidad de la comunicación verbal. Se compone de siete ítems (por ejemplo: “Cuando hablamos, mis amigos/as tienen en cuenta mi punto de vista”).
- **Alienación:** Se refiere al grado en que el adolescente experimenta aislamiento, resentimiento o alienación. Esta dimensión incluye seis ítems (por ejemplo: “Contarle mis problemas a mis amigos me hace sentir vergüenza”).

3. INSTRUMENTO

Las frases que siguen se refieren a tus relaciones con tus amigos íntimos. Responde rodeando con un círculo la respuesta que mejor refleja tus opiniones y sentimientos.

	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5	6	7
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

Normas de aplicación

Este instrumento es una escala autocumplimentable que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva. El sujeto que completa el cuestionario debe responder indicando su grado de acuerdo con la expresión recogida en cada uno de los ítems en una escala que va de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 7 (Totalmente de acuerdo). Es importante explicar a los sujetos que no deben elegir sólo las puntuaciones extremas de 1 y 7.

Normas de corrección

Para obtener las puntuaciones directas deben sumarse las puntuaciones asignadas a los ítems que componen cada una de las subescalas o dimensiones. Se trabaja con el sumatorio de las puntuaciones de las tres subescalas para crear finalmente una única medida, tras sumar la puntuación en *Confianza* y *Comunicación* y restarle la de *Alienación*. A continuación presentamos cómo se agrupan los ítems de las diferentes subescalas y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse.

Confianza: Sumatorio de ítems 4, 6, 9, 10, 11, 12, 16 y 17. (8-56).

Comunicación: Sumatorio de ítems 1, 2, 5, 13, 14, 20 y 21. (7-49).

Alienación: Sumatorio de ítems 3, 7, 8, 15, 18 y 19. (6-42).

Una vez calculadas las puntuaciones directas pueden transformarse en puntuaciones baremadas (centiles) usando los baremos presentados en Oliva et al. (en prensa). Dichos baremos han sido elaborados a partir de la misma muestra de este estudio cuya características y distribución aparecen recogidas en el Capítulo 3.

ANEXO Ñ. Escala de Percepción y Funcionamiento de Centro

1. FICHA TÉCNICA

- **Nombre de la escala:** Escala de percepción del clima y funcionamiento del centro por el alumnado.
- **Autores:** Pertegal, Oliva y Hernándo (Pertegal et al., en revisión;Oliva et al., en prensa).
- **Nº de ítems:** 30.
- **Aplicación:** Se puede aplicar de forma individual o colectiva a partir de los 12 años.
- **Duración de la aplicación:** Unos 10 minutos.
- **Finalidad:** Evaluar varias dimensiones relevantes del centro a partir de la percepción del alumnado.
- **Tipificación:** Baremación en centiles según el sexo y la edad.

2. DESCRIPCIÓN, DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA Y ESCALA

Los datos relativos a la construcción y validación de esta escala están aún pendientes de publicación por lo que no serán recogidos en esta tesis doctoral. Para cualquier información se recomienda consultar las referencias citadas (Pertegal et al., en revisión; Oliva et al., en prensa). Aprovecho la ocasión para expresar mi más sincero agradecimiento a los autores por haberme posibilitado su aplicación en el presente trabajo.

ANEXO O. Escala de Recursos y Activos Comunitarios

1. FICHA TÉCNICA

- **Nombre de la escala:** Escala de valoración del barrio.
- **Autores:** Oliva, Antolín y López (en prensa).
- **Nº de ítems:** 22.
- **Aplicación:** Se puede aplicar de forma individual o colectiva a partir de los 12 años.
- **Duración de la aplicación:** Unos 5 minutos.
- **Finalidad:** Evaluar varias dimensiones del barrio o comunidad a partir de la percepción de sus residentes.
- **Tipificación:** Baremación en centiles, según el sexo y la edad.

2. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Escala desarrollada y validada en el transcurso de esta investigación por Oliva, Antolín y López, obteniendo unos buenos índices de fiabilidad y validez (RMSEA = .06; GFI = .92; AGFI = .90; CFI = .97). Esta escala sirve para evaluar la percepción que chicos y chicas adolescentes tienen sobre diversas dimensiones del barrio en el que viven. Su proceso de elaboración y validación se puede consultar en Oliva et al. (en prensa). Concretamente, la escala puede ser aplicada de forma individual o colectiva a partir de los 12 años, tanto a adolescentes como a personas adultas y está compuesta por 22 ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente falsa) y 7 (Totalmente verdadera). Ofrece cinco puntuaciones parciales de diferentes aspectos o dimensiones de la comunidad que pueden actuar como activos o recursos para promover el desarrollo positivo adolescente y evitar los problemas conductuales. También ofrece una puntuación global que puede considerarse como un indicador de la calidad del barrio desde el punto de vista de los adolescentes que residen en él. Las cinco dimensiones parciales que evalúa son:

- *Apoyo social a la juventud.* Se refiere al grado en que los adolescentes perciben que las personas adultas de su comunidad o barrio se preocupan por sus jóvenes, los apoyan, los valoran y fomentan su participación. Está compuesta por seis ítems (por ejemplo, “La gente adulta de mi barrio valora mucho a los jóvenes”).
- *Apego al barrio.* Incluye cuatro ítems referidos al sentimiento de pertenencia o vinculación con la comunidad de su barrio (ej.: “Siento que formo parte de mi barrio”).
- *Seguridad de la Comunidad.* Esta subescala está formada por cuatro ítems a través de los cuales quien cumplimenta el cuestionario indica la percepción que tiene de la seguridad de su barrio y la ausencia de delitos y violencia (ej.: “La gente de mi barrio comete delitos y gamberradas”).
- *Control Social.* Se refiere a la supervisión y control que las personas adultas del vecindario ejercen sobre jóvenes y adolescentes, y a su predisposición a intervenir en caso de que observen comportamientos inapropiados. Está formada por cuatro ítems (ej.: “En mi barrio si haces cualquier gamberrada seguro que algún adulto te reñirá”).
- *Actividades para jóvenes.* Los cuatro ítems que conforman esta dimensión están referidos a la oferta de actividades de ocio dirigidas a las personas jóvenes que se llevan a cabo en el barrio (ej.: “Hay pocos barrios en los que haya tantas actividades para jóvenes como en el mío”).

3. INSTRUMENTO

A continuación figuran una serie de frases referidas a tu barrio, indícanos tu mayor o menor acuerdo con cada una de ellas. Para ello señala rodeando con un círculo el número de las alternativas que te presentamos. Hazlo despacio, sin dejar ninguna sin contestar.

Totalmente falsa	Falsa	Algo falsa	Ni falsa ni verdadera	Algo verdadera	Verdadera	Totalmente verdadera
1	2	3	4	5	6	7

Anexos

Conducta antisocial en la adolescencia

		Totalmente falsa	Falsa	Algo falsa	Ni falsa ni verdadera	Algo verdadera	Verdadera	Totalmente verdadera
1	Las personas adultas de mi barrio se preocupan de que los jóvenes estemos bien	1	2	3	4	5	6	7
2	La gente de mi edad puede encontrar en mi barrio personas adultas que le ayuden a resolver algún problema	1	2	3	4	5	6	7
3	Las personas adultas de mi barrio dicen que hay que escuchar a los jóvenes	1	2	3	4	5	6	7
4	Me siento identificado con mi barrio	1	2	3	4	5	6	7
5	La gente adulta de mi barrio valora mucho a los jóvenes	1	2	3	4	5	6	7
6	Las personas adultas de mi barrio nos riñen si estropeamos los árboles o jardines públicos	1	2	3	4	5	6	7
7	Siento que formo parte de mi barrio	1	2	3	4	5	6	7
8	Me siento muy unido a mi barrio	1	2	3	4	5	6	7
9	Vivir en mi barrio me hace sentir que formo parte de una comunidad	1	2	3	4	5	6	7
10	En mi barrio, cuando las personas adultas toman decisiones que nos afectan a los jóvenes escuchan antes nuestra opinión	1	2	3	4	5	6	7
11	En mi barrio hay gente que vende droga	1	2	3	4	5	6	7
12	En vacaciones, en mi barrio hay muchas actividades para que podamos divertirnos los jóvenes	1	2	3	4	5	6	7
13	Algunos amigos de fuera tienen miedo de venir a mi barrio	1	2	3	4	5	6	7
14	La gente de mi barrio comete delitos y gamberradas	1	2	3	4	5	6	7
15	Las personas adultas de mi barrio tratarían de impedir que los jóvenes quemaran o rompieran cosas (papeleras, contenedores, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
16	La gente de mi edad nos sentimos apreciados por las personas adultas del barrio	1	2	3	4	5	6	7
17	Si un joven de mi barrio intentara dañar un coche las personas adultas lo evitarían	1	2	3	4	5	6	7
18	En mi barrio si haces cualquier gamberrada seguro que algún adulto te reñirá	1	2	3	4	5	6	7
19	Los jóvenes de mi barrio tenemos lugares donde reunimos cuando hace mal tiempo	1	2	3	4	5	6	7
20	Los jóvenes de mi barrio podemos hacer tantas cosas después de clase que raramente nos aburrimos	1	2	3	4	5	6	7
21	En mi barrio suele haber peleas entre bandas callejeras	1	2	3	4	5	6	7
22	Hay pocos barrios en los que haya tantas actividades para jóvenes como en el mío	1	2	3	4	5	6	7

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

Normas de aplicación

Este instrumento es una escala autocumplimentable que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva. El sujeto que completa el cuestionario debe responder

indicando su grado de acuerdo con las expresiones referidas a su barriada recogidas en cada uno de los ítems. Para ello debe elegir entre varias opciones de respuesta en una escala que va de 1 (Totalmente falsa) a 7 (Totalmente verdadera). Es importante explicar a los sujetos que no deben elegir sólo las puntuaciones extremas de 1 y 7.

Normas de corrección

Para obtener las puntuaciones directas, en primer lugar deben invertirse las puntuaciones de los ítems incluidos en la subescala de seguridad (ítems 11, 13, 14 y 21). Para ello, se cambiarán las puntuaciones de esta manera (1 = 7), (2 = 6), (3 = 5), (4 = 4), (5 = 3), (6 = 2) y (7 = 1).

A continuación, han de sumarse o hallarse las medias de las puntuaciones asignadas a los ítems que componen cada una de las escalas o dimensiones. Seguidamente presentamos cómo se agrupan estos ítems y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que se obtienen en ambos procedimientos.

Sumatorio:

Apoyo social a la juventud: Sumatorio de ítems 1, 2, 3, 5, 10 y 16. (6-42).

Apego al barrio: Sumatorio de ítems 4, 7, 8 y 9. (4-28).

Seguridad de la comunidad: Sumatorio de ítems 11, 13, 14 y 21. (4-28).

Control Social: Sumatorio de ítems 6, 15, 17 y 18. (4-28).

Actividades para jóvenes: Sumatorio de ítems 12, 19, 20 y 22. (4-28).

Puntuación total en la escala de valoración del barrio = Sumatorio de todos los ítems. (22-154).

Media: (procedimiento utilizado en este estudio)

Apoyo social a la juventud: Media de ítems 1, 2, 3, 5, 10 y 16. (1-7).

Apego al barrio: Media de ítems 4, 7, 8 y 9. (1-7).

Seguridad de la comunidad: Media de ítems 11, 13, 14 y 21. (1-7).

Control Social: Media de ítems 6, 15, 17 y 18. (1-7).

Actividades para jóvenes: Media de ítems 12, 19, 20 y 22. (1-7).

Puntuación total en la escala de valoración del barrio = Media de todos los ítems. (1-7).

Si las puntuaciones directas son calculadas mediante sumatorio pueden transformarse en puntuaciones baremadas (centiles) usando los baremos presentados en Oliva et al. (en prensa). Dichos baremos han sido elaborados a partir de la misma muestra de este estudio cuya características y distribución aparecen recogidas en el Capítulo 3.