

Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela

Estefanía Estévez López, Sergio Murgui Pérez, David Moreno Ruiz y Gonzalo Musitu Ochoa
Universidad de Valencia

El presente estudio tiene como objetivo analizar la relación existente entre determinados factores familiares y escolares, la actitud del adolescente hacia la autoridad institucional y la conducta violenta en la escuela. La muestra se compone de 1.049 adolescentes de ambos sexos y edades comprendidas entre los 11 y los 16 años. Para el análisis de los datos se ha calculado un modelo de ecuaciones estructurales. Los resultados indican que existe una estrecha asociación entre la comunicación negativa con el padre y la conducta violenta en la adolescencia. Los datos también sugieren que las expectativas del profesor inciden en la actitud del alumno hacia la autoridad institucional, que a su vez se encuentra estrechamente vinculada con la conducta violenta en la escuela. Por último, encontramos una influencia indirecta del padre, la madre y el profesor en el comportamiento violento del hijo-alumno, fundamentalmente a través de su efecto en el autoconcepto familiar y escolar.

Family communication styles, attitude towards institutional authority and adolescents' violent behaviour at school. The purpose of present study is to analyse the relationship among certain family and school factors, adolescents' attitude towards institutional authority, and violent behaviour at school. The sample is composed of 1049 adolescents of both sexes and aged from 11 to 16 years old. Statistical analyses were carried out using structural equation modelling. Results indicate a close association between negative communication with father and violent behaviour in adolescence. Moreover, data suggest that teachers' expectations affect students' attitude towards institutional authority, which in turn is closely related to school violence. Finally, findings show an indirect influence of father, mother and teacher in adolescents' violent behaviour, mainly through their effect on family- and school-self-concept.

El interés por el estudio de los factores relacionados con la violencia escolar se remonta a los años ochenta con los primeros trabajos de Dan Olweus (1983). En la actualidad, sin embargo, el aumento en la frecuencia y gravedad de ciertos comportamientos en las escuelas sugiere la necesidad de seguir profundizando en esta problemática social, máxime en países como España, donde los estudios en este ámbito se encuentran todavía en sus inicios. Con esta investigación se pretende, a partir de un planteamiento ecológico, analizar la relación existente entre determinados factores familiares y escolares y la conducta violenta en la escuela.

En la literatura científica se destaca la importancia de determinadas variables relativas a los contextos familiar y escolar en el desarrollo de problemas de conducta en la adolescencia. Así, por ejemplo, en estudios previos se ha constatado la estrecha asociación existente entre los problemas de comportamiento violento en la adolescencia y la presencia de frecuentes conflictos familiares (Cerezo, 1999; Crawford-Brown, 1999; Cummings, Goeke-Morey, y Papp, 2003; Trianes, 2000), el rechazo y la carencia de apo-

yo parental (Barrera y Li, 1996; Demaray y Malecki, 2002; Lila y Gracia, 2005; Sheeber, Hops, Alpert, Davis, y Andrews, 1997), así como el autoconcepto familiar negativo (Estévez, Herrero, Martínez, y Musitu, 2006; Jiménez, Estévez, y Musitu, en prensa), y muy especialmente la comunicación negativa entre padres e hijos (Dekovic, Wissink, y Meijer, 2004; Estévez, Musitu, y Herrero, 2005a; Morales y Costa, 2001; Stevens, De Bourdeaudhui, y Van Oost, 2002; Villar, Luengo, Gómez, y Romero, 2003).

Respecto de las variables escolares, se ha observado que los adolescentes con problemas de conducta violenta muestran normalmente interacciones más negativas con sus profesores, quienes, además, informan de expectativas menos favorables hacia esos alumnos —por ejemplo, expectativas negativas de éxito escolar— (Blankemeyer, Flannery, y Vazsonyi, 2002; Estévez et al., 2005a; Murray y Murray, 2004). Estos adolescentes también suelen presentar un autoconcepto escolar negativo (Andreou, 2000; O'Moore y Kirkham, 2001) y actitudes más desfavorables hacia la autoridad institucional como la policía, la escuela y el profesorado (Adair, Dixon, Moore, y Sutherland, 2000; Díaz-Aguado, 2002, 2005; Emler y Reicher, 1995; Estévez et al., 2006).

Sin embargo, y a pesar de la evidencia empírica de que determinadas variables familiares y escolares pueden estar desempeñando un papel de suma importancia en la explicación del comportamiento violento en la adolescencia, quedan todavía interrogantes importantes por contestar. Por ejemplo, las investi-

gaciones que analizan conjuntamente la influencia del padre, la madre y el profesor en el comportamiento del alumno son prácticamente inexistentes. Los estudios en este ámbito se han limitado a considerar casi exclusivamente el rol de la madre (Berg-Nielsen, Vika, y Dahl, 2003; Rey, 1995), mientras que en algunos trabajos se sugiere, por ejemplo, que el padre y la madre pueden hacer contribuciones distintas en la explicación de ciertos problemas de ajuste en sus hijos, subrayando la importancia de la relación de calidad del adolescente con la figura paterna (presencia de calidez, apoyo y comunicación positiva entre ambos) en el ajuste conductual del hijo (Estévez et al., 2005a, 2005b; Jiménez, Musitu, y Murgui, 2005; Rohner y Veneziano, 2001; Veneziano, 2000).

Otro aspecto importante es que es muy posible que ciertos factores familiares y escolares se estén relacionando entre sí para contribuir conjuntamente, al menos en parte, en la explicación de la conducta violenta en la adolescencia. En este sentido, es posible que los problemas de comunicación con el padre y la madre como principales figuras de autoridad informal influyan en el desarrollo de una actitud negativa hacia otras figuras de autoridad formal como la policía y los profesores, y que esta actitud incida a su vez en la conducta violenta del adolescente (Emler, Ohana, y Dickinson, 1990). Además, la actitud hacia la autoridad institucional ha sido una variable tradicionalmente relegada en los estudios sobre conducta violenta en nuestro contexto nacional, mientras que parece ser uno de los factores más estrechamente vinculados con el comportamiento violento en la etapa adolescente (Emler y Reicher, 2005).

Teniendo en cuenta estos antecedentes, la presente investigación tiene como objetivo analizar la relación existente entre determinados factores familiares y escolares, la actitud hacia la autoridad institucional y la conducta violenta del adolescente en la escuela. Las variables familiares consideradas en el estudio son: el estilo de comunicación familiar padre-hijo y madre-hijo (positivo, ofensivo o evitativo) y el autoconcepto familiar del hijo. Las variables escolares incluidas en el trabajo son: las expectativas del profesor (de rendimiento académico, integración escolar y relación profesor-alumno) y el autoconcepto escolar del adolescente. Partimos del supuesto de que estas variables familiares y escolares pueden contribuir conjuntamente, de modo directo e indirecto, en la explicación de la variabilidad observada en la actitud y el comportamiento del adolescente en el contexto escolar.

Método

Participantes

Participaron en el estudio un total de 1.049 adolescentes de ambos sexos (53% chicas y 47% chicos) con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años (edad media 13.7, desviación típica 1.6) y escolarizados en cuatro escuelas públicas de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la Comunidad Valenciana (tres centros en la provincia de Valencia y un centro de la provincia de Alicante). El 88% de los adolescentes pertenece a familias nucleares constituidas por el padre y la madre biológicos. Para los análisis por grupos de edad se establecieron dos grupos que se corresponden con la adolescencia temprana (11-13 años; 45%) y con la adolescencia media (14-16 años; 55%).

Procedimiento

La selección de los centros educativos se llevó a cabo de manera aleatoria entre el total de escuelas públicas de Enseñanza Se-

cundaria Obligatoria de la Comunidad de Valencia. Tras la obtención de los permisos correspondientes de la dirección de los centros educativos, se realizó un seminario informativo con la plantilla de profesorado para explicar los objetivos, importancia y alcance del estudio. Paralelamente, se envió una carta explicativa de la investigación a los padres y madres de los alumnos mediante correo postal donde, además, se solicitó que expresaran por escrito su consentimiento en relación con la participación de su hijo. Los adolescentes cumplieron la batería de instrumentos en sus aulas habituales durante un período regular de clase de aproximadamente 45 minutos de duración. En todos los casos, la participación fue voluntaria, anónima, y con previo consentimiento paterno. Por último, los profesores-tutores también cumplieron una escala con información referente a cada uno de los alumnos de su clase.

Instrumentos

Escala de Comunicación Padres-Adolescentes —PACS— de Barnes y Olson (1982). Esta escala se compone de 20 ítems que informan del estilo de comunicación familiar entre padres e hijos adolescentes con un rango de respuesta de 1 (nunca) a 5 (siempre). La escala original presenta una estructura factorial de dos dimensiones referentes al estilo de comunicación familiar positivo (comunicación abierta) y negativo (problemas de comunicación) (coeficientes alfa de .87 y .78, y fiabilidad test-retest de .78 y .77., respectivamente). Sin embargo, esta estructura factorial no se replicó en nuestros datos, puesto que el análisis de componentes principales mostró tres dimensiones para el padre y la madre por separado. La primera dimensión o factor consta de 10 ítems que explican el 30.66% de la varianza y se refieren al estilo de comunicación positivo con los padres (por ejemplo, «Mi padre/madre siempre me escucha»); el segundo factor explica el 21.85% de la varianza y se compone de 6 ítems referentes a un estilo de comunicación familiar ofensivo (por ejemplo, «Mi padre/madre me insulta cuando está enfadado/a conmigo»); finalmente, el tercer factor explica el 9.52% de la varianza y agrupa 4 ítems que describen un estilo comunicativo evitativo (por ejemplo, «Tengo miedo de pedirle a mi padre/madre lo que quiero»). Otros autores han observado esta misma estructura factorial de la escala (véase Feldman y Rosenthal, 2000). La fiabilidad de estas subescalas en el presente estudio según el alfa de Cronbach es de .87, .76 y .75, respectivamente.

Escala Multidimensional de Autoconcepto —AFA— de Musitu, García y Gutiérrez (1994). Se utilizaron dos de sus subescalas y, en particular, aquellas que proporcionan información sobre la auto percepción del adolescente en el ámbito familiar —6 ítems— (por ejemplo, «Me siento feliz en casa») y en el ámbito escolar —6 ítems— (por ejemplo, «Soy un buen estudiante»). El alfa de Cronbach para estas subescalas en la presente muestra es de .79 y .86, respectivamente.

Escala de Actitud hacia la Autoridad Institucional adaptada de Reicher y Emler (1985). Esta escala se compone de 14 ítems con un rango de respuesta de 1 (totalmente en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo) y que miden la actitud del adolescente hacia la escuela y el profesorado. La escala original también aporta una medida de la actitud hacia la policía y la ley, no considerada en el presente estudio. La versión utilizada en esta investigación presenta una estructura de dos factores: el primer factor se compone de 8 ítems que explican el 25.74% de la varianza y se refieren a la actitud positiva hacia el contexto escolar y los profesores (por ejemplo, «Estoy de acuerdo con lo que los profesores dicen y ha-

cen»); el segundo factor explica el 21.71% de la varianza y agrupa 6 ítems que informan sobre la percepción de injusticia en la escuela (por ejemplo, «Los profesores sólo tienen en cuenta a los estudiantes que obtienen buenas notas»). La consistencia interna de estas subescalas según el alfa de Cronbach es de .77 y .73, respectivamente.

Escala de Conducta Violenta de Herrero, Estévez y Musitu (en prensa). Los ítems de esta escala se fundamentan en otros previos elaborados por Emler y Reicher (1995). Mediante este instrumento los adolescentes indican la frecuencia de implicación en 19 conductas de carácter violento en la escuela durante los últimos 12 meses y con un rango de respuesta de 1 (nunca) a 5 (siempre) (por ejemplo, «He agredido a los compañeros del colegio» «He insultado o hecho burla al profesor»). El contenido de los ítems incluye comportamientos que implican violencia física, violencia verbal, conducta antisocial y *bullying*. También existe una sexta opción de respuesta «0» que el adolescente selecciona cuando no quiere informar sobre el contenido del ítem («No quiero compartir esta información»); aproximadamente el 7% de los participantes seleccionaron esta opción y no fueron considerados en los análisis posteriores. El alfa de Cronbach de esta escala en el presente estudio es de .84.

Escala de Percepción del Alumno por el Profesor. Un total de 44 profesores-tutores cumplimentaron esta escala diseñada para la presente investigación y que consta de 3 ítems que aportan información sobre: (1) la calidad de la relación entre el alumno y el profesor; (2) la integración social del alumno en la escuela; y (3) el rendimiento académico del alumno. El profesor debe indicar en un

rango de respuesta, que va de 1 (muy malo/a) a 10 (muy bueno/a), su opinión respecto de los tres enunciados. Cada profesor cumplimentó una escala para cada alumno de su clase. La consistencia interna de esta escala medida a través del alfa de Cronbach es .90.

Investigaciones previas han mostrado la adecuada validez predictiva de todas estas escalas. Puntuaciones elevadas en las subescalas de autoconcepto familiar y escolar han mostrado una estrecha asociación con el grado de estrés psicológico experimentado por el adolescente y con medidas de funcionamiento familiar (Musitu et al., 1994; Musitu y García, 2004). También se han observado relaciones significativas entre bajas puntuaciones en la medida de comunicación positiva con los padres, altas puntuaciones en comunicación ofensiva y evitativa, y el grado de estrés percibido en los hijos, la calidad de la relación con el profesor y los problemas de conducta en la escuela (Estévez et al., 2005a). La medida de actitud hacia la autoridad institucional presenta fuertes correlaciones con la conducta violenta en la adolescencia (Emler y Reicher, 1995). Por último, estudios precedentes han mostrado la asociación entre la percepción negativa del profesor y los problemas de conducta y adaptación social de los alumnos en la escuela (Estévez et al., 2005a; Herrero et al., en prensa).

Resultados

En la tabla 1 se presentan las correlaciones de Pearson entre todas las variables objeto de estudio. Se calculó un modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.0 (Bentler, 1995) para analizar la relación entre los factores latentes que se recogen en

Tabla 1
Correlaciones de Pearson entre las variables observables del modelo

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Media	D.T.
1. Madre. Comunicación abierta	-														41.95	8.59
2. Madre. Comunicación ofensiva	-.53***	-													7.48	3.03
3. Madre. Comunicación evitativa	-.45***	.30***	-												5.91	2.06
4. Padre. Comunicación abierta	.56***	-.32***	-.30***	-											38.17	9.68
5. Padre. Comunicación ofensiva	-.32***	.65***	.19***	-.44***	-										7.41	3.14
6. Padre. Comunicación evitativa	-.27***	.20***	.68***	-.32***	.25***	-									5.76	2.05
7. Profesor. Relación profesor-alumno	.06	-.11**	-.06	.05	-.10**	-.05	-								6.56	1.98
8. Profesor. Integración social en escuela	.08	-.15***	-.02	.09	-.15***	-.04	.56***	-							6.71	1.93
9. Profesor. Rendimiento académico	.14**	-.20***	-.05	.12**	-.17***	-.02	.57***	.63***	-						5.57	2.15
10. Conducta violenta en la escuela	-.23***	.23***	.14***	-.18***	.20***	.12***	-.20**	-.13***	-.27***	-					6.75	2.06
11. Actitud hacia escuela y profesorado	.27***	-.22***	-.10**	.22***	-.15***	.21***	.26***	.28***	.10**	-.34***	-				16.03	4.00
12. Percepción de injusticia	-.12***	.16***	.12***	-.09**	.09**	-.14***	-.14***	-.16***	-.21***	.31***	-.29***	-			8.56	2.99
13. Autoconcepto escolar	.27***	-.19***	-.14***	.20***	-.17***	-.04	.32***	.39***	.45***	-.30***	.27***	-.30***	-		20.24	4.74
14. Autoconcepto familiar	.56***	-.46***	-.28***	.42***	-.34***	-.21***	.12***	.16***	.17***	-.23***	.25***	-.16***	.34***	-	25.69	4.00

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

la tabla 2. Para cada variable observable se ha calculado su saturación en el factor correspondiente, excepto para Autoconcepto escolar, Autoconcepto familiar y Conducta violenta, compuestos por una sola variable observable o indicador y, por tanto, con una saturación factorial de 1 y error 0. Los factores latentes Comunicación con la madre y Comunicación con el padre se componen de las variables observables: comunicación abierta, comunicación ofensiva y comunicación evitativa. El factor Expectativas del profesor se ha configurado a partir de los indicadores: relación profesor-alumno, integración social en la escuela y rendimiento académico. Por último, el factor Actitud hacia la autoridad institucional se compone de las variables: actitud hacia la escuela y el profesorado, y percepción de injusticia.

Para determinar la bondad de ajuste del modelo y la significación estadística de los coeficientes, se utilizaron estimadores robustos debido a la desviación de la normalidad de los datos (coeficiente mardia normalizado: 35.41). El modelo calculado ajustó bien a los datos, como indican los siguientes índices: CFI= .98, IFI= .98, NNFI= .97, y RMSEA= .036. Para los índices CFI, IFI y NNFI se consideran aceptables valores superiores a .95, y para el índice RMSEA valores inferiores a .05 (Batista y Coenders, 2000). Este modelo explica el 34% de la varianza de la conducta violenta en la escuela.

La figura 1 muestra la representación gráfica del modelo estructural final con los coeficientes estandarizados y su probabilidad asociada. En esta figura se pueden observar distintas relaciones de influencia tanto directa como indirecta en la actitud del adolescente hacia la autoridad institucional y en la conducta violenta en la escuela. Respecto de las relaciones directas, los resultados muestran una estrecha asociación entre la calidad de la comunicación con el padre y el comportamiento violento ($\beta = -.20$, $p < .001$), así como entre las expectativas que el profesor tiene del alumno y la actitud del adolescente hacia la autoridad institucional ($\beta = .18$, $p < .001$). Además, la actitud positiva hacia la autoridad institucional muestra una fuerte relación negativa con el comportamiento violento en la escuela ($\beta = -.52$, $p < .001$).

VARIABLES	Cargas factoriales
Comunicación con la Madre	
Comunicación abierta	1.321*** (0.069)
Comunicación evitativa	-0.734*** (0.049)
Comunicación ofensiva	- 1 ^a
Comunicación con el Padre	
Comunicación abierta	1.258*** (0.088)
Comunicación evitativa	-0.654*** (0.058)
Comunicación ofensiva	- 1 ^a
Expectativas del Profesor	
Relación profesor-alumno	1.194*** (0.056)
Integración social en la escuela	1.094*** (0.053)
Rendimiento académico	1 ^a
Actitud hacia la Autoridad institucional	
Percepción de injusticia	-.866*** (0.071)
Actitud hacia la escuela y el profesorado	1 ^a
Autoconcepto escolar	1 ^a
Autoconcepto familiar	1 ^a
Conducta violenta	1 ^a

Estadísticos robustos. Errores estándar entre paréntesis.
^a Fijados en 1.00 durante la estimación.
 *** $p < .001$ (bilateral)

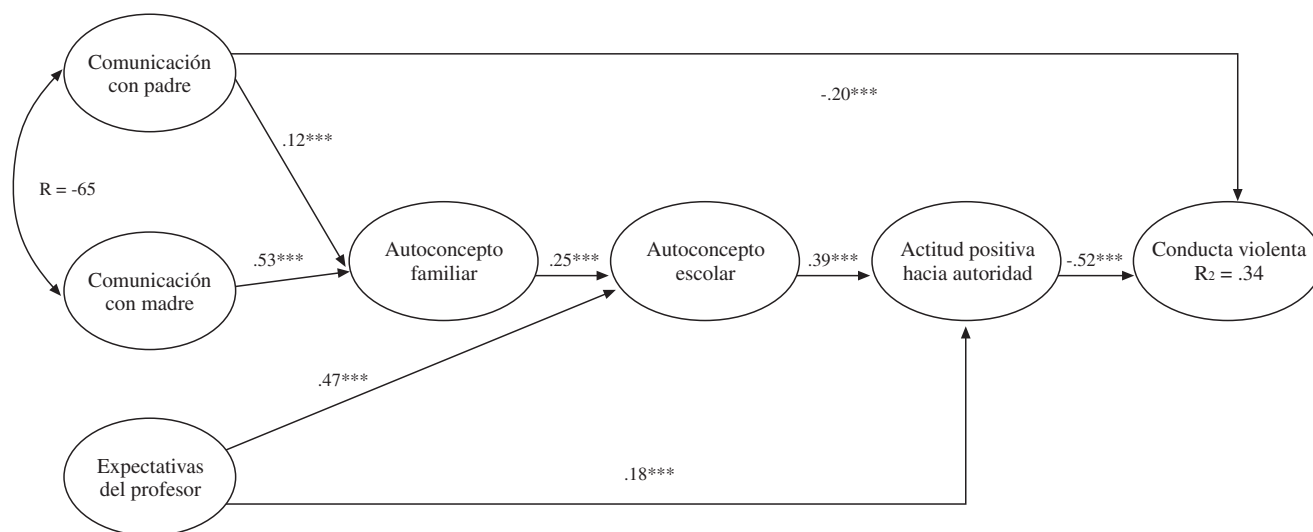


Figura 1. Modelo estructural final

Las líneas continuas representan relaciones significativas entre variables latentes. La significación de las relaciones se ha determinado a partir del error estándar robusto.

*** $p < 0.001$

El modelo también nos indica la existencia de relaciones indirectas entre estas variables a través del autoconcepto del adolescente. Por un lado, la comunicación abierta con el padre y con la madre influye positivamente en el autoconcepto familiar del adolescente ($\beta = .12$, $p < .001$ y $\beta = .53$, $p < .001$, respectivamente); por otro lado, el autoconcepto familiar y las expectativas positivas del profesor influyen en el grado de autoconcepto escolar del alumno ($\beta = .25$, $p < .001$; $\beta = .47$, $p < .001$, respectivamente). El autoconcepto escolar, además, muestra una estrecha relación con la actitud hacia la autoridad institucional —profesorado y escuela— ($\beta = .39$, $p < .001$) que, a su vez, presenta una influencia importante en el comportamiento del adolescente en el contexto escolar.

Finalmente, se efectuó un análisis multigrupo para comprobar si las relaciones observadas entre las variables del modelo difieren en función del sexo y la edad de los adolescentes. Para el caso de la edad, se establecieron dos grupos correspondientes con la adolescencia temprana (11-13 años, $N = 542$) y la adolescencia media (14-16 años, $N = 507$). Los resultados indicaron que el modelo estructural propuesto es estadísticamente equivalente para chicos y chicas ($\chi^2 = 34.38$, $g = 23$, ns) y para ambos grupos de edad ($\chi^2 = 34.85$, $g = 23$, ns).

Discusión y conclusiones

En el presente estudio se ha analizado la relación existente entre determinados factores familiares y escolares, la actitud hacia la autoridad institucional y la conducta violenta del adolescente en la escuela. En el ámbito familiar, los resultados obtenidos nos sugieren que existe una estrecha asociación entre la calidad de la comunicación con el padre y el comportamiento violento del hijo en el contexto escolar. En esta línea, recientes investigaciones destacan el fuerte vínculo existente entre la relación padre-adolescente positiva y abierta y el ajuste psicosocial del hijo (Rohner y Veneziano, 2001; Welsh, Buchanan, Flouri, y Lewis, 2004). Por otra parte, si bien el estilo de comunicación con la madre y la percepción y expectativas del profesor son dos factores asociados también con los problemas de conducta en la escuela, esta relación podría ser más bien indirecta, a través del autoconcepto del adolescente y de su actitud hacia la autoridad institucional.

Así, por un lado, nuestros resultados apuntan que existe un vínculo importante entre la comunicación familiar funcional y el autoconcepto positivo del hijo, constituyendo en este caso la comunicación un relevante factor protector. Estudios en este ámbito también han mostrado la relación inversa, es decir, que los problemas de comunicación familiar, especialmente con la madre, pueden constituir un factor de riesgo y devenir en una autopercepción negativa del hijo respecto de su contexto familiar (Estévez et al., 2006; Jackson, Bijstra, Oostra, y Bosma, 1998), y, por otro lado, las expectativas del profesor respecto del alumno pueden influir en su autopercepción en el contexto escolar y en la actitud que desarrolla hacia la autoridad institucional como la escuela y el profesorado. En efecto, estudios previos han señalado que la experiencia del adolescente en la escuela y las percepciones y expectativas del profesor son dos elementos clave para entender por qué algunos alumnos muestran un autoconcepto escolar negativo y actitudes desfavorables hacia el centro y los educadores (Birch y Ladd, 1998; Cava y Musitu, 2000; Molpeceres, Lucas, y Pons, 2000).

Además, el autoconcepto del adolescente (familiar y escolar) y la actitud hacia la autoridad institucional son factores relacionados y que parecen influir en el modo en que el adolescente se comporta en el contexto escolar. Recientemente, se ha observado que los adolescentes con actitudes favorables hacia la autoridad institucional informan de un autoconcepto general más positivo, en comparación con aquellos que muestran actitudes negativas hacia la autoridad formal (Levy, 2001). En nuestros resultados se observa un vínculo entre la dimensión escolar del autoconcepto y la actitud hacia la autoridad. En este sentido, es posible que la autopercepción que tiene el alumno respecto de sí mismo en la escuela pueda ejercer una influencia en la actitud hacia la propia institución escolar y el profesorado. La relación que existe entre estos factores se ha constatado en estudios que demuestran que aquellos estudiantes con un autoconcepto negativo y actitudes desfavorables hacia la autoridad institucional se encuentran en una situación de riesgo más evidente ante el desarrollo de conductas violentas (Emmler y Reicher, 1995; Haynes, 1990; Hoge, Andrews, y Lescheid, 1996). Por el contrario, tal y como los resultados de la presente investigación sugieren, los adolescentes que informan de actitudes más favorables hacia la autoridad institucional como la escuela y el profesorado muestran menos problemas de conducta (Moncher y Miller, 1999).

Finalmente, es importante señalar que los resultados del presente estudio deben interpretarse con cautela debido a la naturaleza transversal y correlacional del diseño, que no nos permite establecer relaciones causales fundamentadas entre las variables; para ello sería necesario llevar a cabo un estudio longitudinal con medidas de las variables en varios tiempos. No obstante, esta investigación aporta datos interesantes para la comprensión de determinadas relaciones entre variables. Así, los resultados muestran la importancia de analizar la problemática de la violencia escolar desde un punto de vista ecológico, donde los contextos familiar y escolar son protagonistas indiscutibles. Además, se ha estudiado el rol diferencial que pueden estar desempeñando el padre, la madre y el profesor en la explicación de la conducta problemática en la adolescencia y en el desarrollo de la actitud hacia la autoridad, todo lo cual contribuirá, esperamos, a mejorar las propuestas de orientación e intervención que, por un lado, deberían prestar una especial atención a fomentar en las familias la comunicación abierta y el diálogo empático entre padres e hijos adolescentes, y, por otro, deberían tener en cuenta la importancia de la figura del profesor en relación con el bienestar del alumnado y el desarrollo de una actitud más o menos favorable respecto de la autoridad formal, educadores y centro escolar. Pensamos que estas propuestas redundarían en la mejora sustancial de la convivencia en nuestros centros de enseñanza.

Agradecimientos

Esta investigación se ha elaborado en el marco del proyecto de investigación SEJ2004-01742 «Violencia e integración escolar: aplicación y evaluación de un programa de intervención en la escuela», subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España y cofinanciado por la Dirección General de Investigación y Transferencia Tecnológica de la Consejería de Empresa, Universidad y Ciencia de Valencia.

Referencias

- 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.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Barnes, H.L., y Olson, D.H. (1982). Parent-adolescent communication scale. En H.D. Olson (ed.): *Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle* (pp. 33-48). St. Paul: University of Minnesota Press.
- Barrera, M.J., y Li, S.A. (1996). The relation of family support to adolescents' psychological distress and behavior problems. En G.R. Pierce e I.G. Sarason (eds.): *Handbook of social support and the family* (pp. 313-343). New York: Plenum Press.
- Batista, J.M., y Coenders, G. (2000). *Modelos de ecuaciones estructurales*. Madrid: La Muralla.
- Bentler, P.M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Berg-Nielsen, T.S., Vika, A., y Dahl, A.A. (2003). When adolescents disagree with their mothers: Maternal depression and adolescent self-esteem. *Child Care Health Development*, 29, 207-13.
- Birch, S.H., y Ladd, G.W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- 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.
- Cava, M.J., y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Crawford-Brown, C. (1999). The impact of parenting on conduct disorder in Jamaican male adolescents. *Adolescence*, 34, 417-436.
- Cummings, M.E., Goeke-Morey, M.C., y Papp, L.M. (2003). Children's responses to everyday marital conflict tactics in the home. *Child Development*, 74, 1918-1929.
- Demaray, M.P., y Malecki, C.K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39, 305-316.
- Dekovic, M., Wissink, I., y Meijer, A. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: Comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558.
- Emler, N., Ohana, J., y Dickinson, J. (1990). Children's representation of social relations. En G. Duveen y B. Lloyd (eds.): *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Emler, N., y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.
- Emler, N., y Reicher, S. (2005). Delinquency: cause or consequence of social exclusion? En D. Abrams, J. Marqués y M. Hogg (eds.): *The social psychology of inclusion and exclusion*. (pp. 211-241). Philadelphia: Psychology Press.
- 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., Musitu, G., y Herrero, J. (2005a). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: The role of parents and teachers. *Adolescence*, 40, 183-195.
- Estévez, E., Musitu, G., y Herrero, J. (2005b). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28, 81-89.
- Feldman, S.S., y Rosenthal, D.A. (2000). The effect of communication characteristics on family members' perceptions of parents as sex educators. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 119-150.
- Haynes, N.M. (1990). Influence of self-concept on school adjustment among middle school students. *Journal of Social Psychology*, 130, 199-207.
- Herrero, J., Estévez, E., y Musitu, G. (en prensa). The relationships of adolescent school-related deviant behaviour and victimization with psychological distress: Testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of Adolescence* (disponible on-line Noviembre 2005).
- Hoge, R.D., Andrews, D.A., y Leschied, A.W. (1996). An investigation of risk and protective factors in a sample of youthful offenders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry ad Allied Disciplines*, 37, 419-424.
- Jackson, S., Bijstra, J., Oostra, L., y Bosma, H. (1998). Adolescents' perceptions of communication with parents relative to specifics aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21, 305-322.
- Jiménez, T.I., Estévez, E., y Musitu, G. (en prensa). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en la adolescencia: el doble rol mediador de la autoestima. *Revista Latinoamericana de Psicología*.
- 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.
- Levy, K.S. (2001). The relationship between adolescent attitudes towards authority, self-concept and delinquency. *Adolescence*, 36, 333-346.
- Lila, M., y Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicothema*, 17, 107-111.
- Molpcceres, M.A., Lucas, A., y Pons, D. (2000) Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 15, 87-105.
- Moncher, F.J., y Miller, G.E. (1999). Nondelinquent youths' stealing behavior and their perceptions of parents, school and peers. *Adolescence*, 34, 577-591.
- Morales, J.M., y Costa, M.C. (2001). La prevención de la violencia en la infancia y la adolescencia. Una aproximación conceptual integral. *Intervención Psicosocial*, 10, 221-239.
- Murray, C., y Murray, K.M. (2004). Child level correlations of teacher-students relationships: An examination of demographic orientation characteristics, academia orientations and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 41, 751-762.
- Musitu, G., y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Musitu, G., García, F., y Gutiérrez, M. (1994). *AFA: Autoconcepto Forma-A*. Madrid: TEA Ediciones.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (eds.): *Human development and interactional perspective* (pp. 353-365). Nueva York: Academic Press.
- O'Moore, M., y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive behavior*, 27, 269-283.
- Reicher, S., y Emler, N. (1985). Delinquent behavior and attitudes to formal authority. *British journal of Social Psychology*, 3, 161-168.
- Rey, J.M. (1995). Perceptions of poor maternal care are associated with adolescent depression. *Journal of Affective Disorder*, 34, 95-100.
- Rohner, R.P., y Veneziano, R.A. (2001). The importance of father love: History and contemporary evidence. *Review of General Psychology*, 5, 382-405.
- Sheeber, L., Hops, H., Alpert, A., Davis, B., y Andrews, J. (1997). Family support and conflict: Prospective relations to adolescent depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 333-345.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., y Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 419-428.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Veneziano, R.A. (2000). Perceived paternal and maternal acceptance and rural African American and European American youths' psychological adjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 123-132.
- 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.
- Welsh, E., Buchanan, A., Flouri, E., y Lewis, J. (2004). *Involved fathering and child well-being: Fathers' involvement with secondary school age children*. New York: Joseph Rowntree Foundation.