

AFRONTAMIENTO DE CONFLICTOS EN LA
SOCIALIZACIÓN ADOLESCENTE.
PROPUESTA DE UN MODELO

Coping of conflicts in the teen
socialization. Proposal of a model

Francisco Javier Rodríguez Díaz, Ph.D.*
Anastasio Ovejero Bernal, Ph.D.**
Carolina Bringas Molleda, Ph.D.***
María de la Villa Moral Jiménez, Ph.D.****

Resumen

La desadaptación juvenil está asociada con diversos factores psicosociales, y los de carácter familiar y escolar son algunos de los más significativos. El objetivo del estudio es explicar la relación que existe entre los factores de socialización y afrontamiento en la resolución de problemas para el desarrollo de una competencia social adaptada en el periodo adolescente. Para ello, se seleccionaron los participantes mediante un muestreo intencional, con submuestreo por conglomerados, y el total fue de 493 alumnos adolescentes (rango de edad de 12 a 19 años). Los resultados confirman que los adolescentes cuentan con los medios suficientes para afrontar los problemas y optan por la inmediatez de la respuesta, constatando como variables importantes aquellas que tienen que ver con el apoyo social y la consideración de los demás, la influencia negativa del retraimiento social y el autocontrol en las relaciones sociales. Se plantea la importancia del proceso de socialización en el andamiaje para alcanzar una adaptación competente.

Palabras clave: socialización, adolescencia, afrontamiento, intervención.

* Universidad de Oviedo

** Universidad de Valladolid

*** Universidad de Extremadura

**** Universidad de Oviedo

Correspondencia: Francisco Javier Rodríguez Díaz. Facultad de Psicología. Plaza Feijóo, s/n. Despacho 202 CP. 33003. Oviedo (Asturias). e-mail: gallego@uniovi.es

Abstract

The juvenile maladjustment is associated with several psychosocial factors, the family and school some of the most significant. The aim of this study is to explain the relationship between socialization and coping factors in problem solving for the development of social competence adapted in the adolescent period. To this end, participants selected through purposive sampling with subsampling cluster with a total of 493 adolescents students (age range 12-19 years). The found results confirm that our teenagers have the means to address problems and opt for the immediacy of the response, noting important variables as those having to do with social support and consideration of others, the negative influence of social withdrawal and self-control in social relations. The importance of the socialization process in the scaffold is proposed to achieve a competent adaptation

Keywords: socialization, adolescence, coping, intervention.

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años se ha venido trabajando en el desarrollo de diferentes propuestas para la prevención de comportamientos violentos entre las que adquieren una importancia especial las de tipo escolar (Gázquez, Pérez & Carrión, 2011; Rodríguez-Díaz, Rodríguez-Franco, López-Cepero & Bringas, 2010; Cuadrado, 2012). La escuela es un contexto insustituible como antídoto para las pautas de comportamiento inadaptadas (Fernández-Ríos & Rodríguez-Díaz, 2002, 2007; Martín, Gómez-Becerra & Barranco, 2010), asumidas en clara asociación entre ciertas características de la familia, como la violencia de pareja o el grado de desestructuración familiar (Pernice-Duca, Taiariol & Yoon, 2010; Hidalgo, Lorence, Pérez & Menéndez, 2012; Arce, Velasco, Novo & Fariña, 2014). Estudios como los de Varela, Ávila y Martínez (2013) han confirmado que los adolescentes que ejercen alto nivel de violencia escolar obtienen mayores puntuaciones en soledad, sintomatología depresiva, estrés, comunicación ofensiva y evitativa con la madre y el padre, conflicto familiar y actitud positiva hacia la transgresión en relación con los adolescentes con baja violencia escolar (Cervantes & Goldbach, 2012;

Contreras, Molina & Cano, 2011; Hombrados-Mendieta & Castro-Travé, 2013; Pinto & García de Freitas, 2012).

El proceso de socialización en adolescentes ha demostrado que hay cuatro factores importantes para la protección contra fenómenos violentos, como el acoso escolar (Bandura, 1997; Ovejero & Rodríguez-Díaz, 2005; Rubin, Root & Bowker, 2010), a saber: La competencia social; el ser valorados, aceptados y queridos por el grupo de iguales, con relaciones satisfactorias entre los mismos; tener una adecuada autoestima; y poseer un fuerte sentimiento de autoeficacia. El mero hecho de tener un amigo, aunque solo sea uno, es suficiente para superar con más facilidad las dificultades de tener un ambiente familiar problemático, pues se depende más de la calidad de la amistad que de la cantidad de amigos; es decir, la amistad facilita, fomenta y mejora la competencia social de los niños/adolescentes (Malcolm, Jensen-Campbell, Rex-Lear & Waldrip, 2006). En este sentido, en los últimos años se han constatado cambios en los estilos comportamentales de los jóvenes, tanto vinculados a las pautas de socialización juvenil como condicionados por cambios sociales y a un nivel más global. Y es

que los jóvenes contemporáneos se encuentran inmersos en un proceso de cambio global que incrementa sus condiciones de exclusión y vulnerabilidad (Carena, Pisano & Tesio, 2009; Roberti, 2014; Valls, 2011), pero, por otro lado, les convierte en potenciales agentes de transformación social (Agudo & Alborná, 2011). Así, según Rodríguez-San Julián (2013), se definen por el individualismo y la fragmentación en sociedades de mercado consumistas. Se trata de una generación en la que se ha incrementado el hedonismo, así como las tendencias narcisistas y el individualismo (Twenge, 2013a, 2013b), de manera que los valores personales priorizados predicen la satisfacción vital (Sorthéix & Lönnqvist, 2014), si bien tienden a ser muy tolerantes con los demás (Arnett, 2013) y se refiere, asimismo, un mayor conocimiento y acatamiento de las normas que en la población general (Varela, Avila & Martínez, 2012).

La postura que se describe a continuación, desde una orientación preventiva, se fundamenta en el abordaje de aspectos como el desarrollo de habilidades sociales, el afrontamiento y la resolución de conflictos, como problemas interpersonales, entre otros (Garaigordobil, 2012; León, Gonzalo & Polo, 2012; Ovejero, 1990; Ovejero & Rodríguez-Díaz, 2005). La adquisición y puesta en práctica de estas habilidades es un proceso largo y complejo, pero posible con la pretensión de *educar* para lograr mejores formas de vida a través de nuestra adaptación a contextos significativos.

El *modelo cognitivo* plantea que no es el retraso cognitivo la causa directa del fracaso en el proceso de adaptación social, sino que el desarrollo de repertorio o habilidades cognitivas adaptadas protege contra la puesta en práctica habitual de comportamientos incívicos en contextos significativos; es decir, las habilidades sociocognitivas pueden ayudar a las personas a protegerse

contra las condiciones adversas del entorno, al mismo tiempo que a afrontar las dificultades vitales de forma más productiva y adaptativa (Bruque, Moyano & Piccolo, 2012; Fernández-Ríos & Rodríguez-Díaz, 2007; Chereji, Pinteá & David, 2012), al lograr “la coordinación de factores comportamentales, cognitivos y afectivos que permiten desenvolverse con éxito en tareas sociales relevantes de acuerdo con los estándares de la cultura particular en la que se vive” (Trianes, Muñoz & Jiménez, 1997, p. 26).

En definitiva, la competencia se relaciona con la forma que tienen las personas para la solución de los problemas cotidianos que, inevitablemente, se les van a presentar en el proceso de vivir (Bravo & Herrera, 2012). Convendría recordar la importancia que adquiere el grado de competencia que posean las personas del entorno para que alguien concreto llegue a desarrollarse de manera óptima; entorno que, en ocasiones, es preciso modificar para facilitar la aparición de competencias adaptadas, que en este caso—la escuela— debe ser un contexto de desarrollo tanto intelectual como social en el que los niños/as que acuden se sientan valorados, fomentando la educación social de las personas (Fernández-Ríos & Rodríguez-Díaz, 2002). Pero, ¿de qué forma podemos asegurar la adquisición de las destrezas cuyo empleo convierten a una persona en alguien socialmente competente?; ¿cuál es la relación exacta entre las distintas habilidades de afrontamiento, socialización y resolución de conflictos?; y, conociendo estas relaciones, ¿qué dirección y qué estrategias debemos incluir en nuestras intervenciones con adolescentes? En otras palabras, el objetivo de este estudio es, por un lado, *establecer las características descriptivas diferenciales de las escalas de socialización, afrontamiento y resolución de problemas* y, por otra parte, *postular un modelo para analizar y explicar la relación que existe entre estos factores evaluados en el desarrollo de una competencia adaptada en el periodo adolescente.*

MÉTODO

Participantes

La muestra la componen un total de 493 alumnos de distintos institutos de educación secundaria de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias (España), mediante un muestreo intencional con submuestreo por conglomerados. Un 59.2% son varones, siendo el rango de edad entre 12 y 19 años ($X=15.31$ y $DT=1.61$) –12 años ($n=23$; 4.7%), 13 años ($n=66$; 13.4%), 14 años ($n=52$; 10.5%), 15 años ($n=104$; 21.1%), 16 años ($n=124$; 25.2%), 17 años ($n=92$; 18.7%), 18 años ($n=29$; 5.9%), 19 años ($n=3$); 0.6%– siendo la escolaridad de referencia de preuniversitario (1º grado de Educación Secundaria Obligatoria - ESO hasta 1º grado de Bachiller).

Instrumentos y variables

En las pruebas utilizadas para valorar los aspectos referidos en el objetivo del estudio, se recogieron, en primer lugar, datos concernientes a características personales de los estudiantes, tales como edad, sexo, centro de estudio, curso, así como otros datos que no hemos empleado en este estudio. Posteriormente, se les ha facilitado la *Batería de socialización (B.A.S.-3)*, de Silva y Martorell, (1995), Cuestionario de autoinforme indicado para ser aplicado con niños y adolescentes en el que los sujetos se autoevalúan en función de ciertos elementos facilitadores o perturbadores de la socialización, con lo cual se obtiene un perfil de la conducta social. Está compuesto por 75 ítems, a los que se responde con dos categorías: Sí o No. Los valores mínimos y máximos en las escalas varían entre 0 y 10 para sinceridad –refiere las afirmaciones que miden lo que le gusta u otras cualidades–; 0 a 12 para *ansiedad social/timidez* y *liderazgo*; y 0 a 14 para las restantes escalas (*consideración con los demás, autocontrol en las relaciones sociales*

y *retraimiento social*). La fiabilidad obtenida en nuestro estudio varía entre .55 para la Subescala de *sinceridad* (.60 en la adaptación española) y .80 para la subescala de *consideración a los demás* (.82 en la adaptación española), obteniendo en las restantes: *autocontrol en las relaciones sociales* de .74 (adaptación española .78); *retraimiento social* de .78 (adaptación española .81); *ansiedad/timidez* de .75 (adaptación española .78) y *liderazgo* (Li) de .65 (adaptación española .73).

Las *Escalas de Afrontamiento* (ACS), de Frydenberg y Lewis (1993) –adaptación a la población española por Pereña y Seisdedos (1997)– evalúan las habilidades y estrategias que utilizan los jóvenes para afrontar sus problemas. Los valores mínimos y máximos en las escalas varían entre 21 y 105 para *distracción física* y *buscar diversiones relajantes*, mientras para el resto de escalas es entre 20 y 100 (*buscar apoyo social; concentrarse en resolver el problema; esforzarse y tener éxito; preocuparse; invertir en amigos íntimos; buscar pertenencia; hacerse ilusiones; falta de afrontamiento; reducción de la tensión; acción social; ignorar el problema; autoinculparse; reservarlo para sí; Buscar apoyo espiritual; Fijarse en lo positivo; Buscar ayuda profesional*). La fiabilidad obtenida en nuestro estudio varía entre .34 de la Subescala de *buscar diversiones relajantes* (.54 adaptación española) y .80 para la Subescala de *buscar ayuda profesional* (.84 adaptación española). Los resultados obtenidos en estos análisis llevan a tomar como criterio de referencia para ellos el establecer como punto de corte un α de .50 (asumido en la adaptación española de las escalas), de forma que las subescalas cuya fiabilidad esté por debajo de ese valor han sido excluidas de los análisis estadísticos, es decir, las subescalas de *buscar apoyo espiritual* (que ha ofrecido una consistencia interna .45 frente a .85 en la adaptación española) y la de *buscar diversiones relajantes* (fiabilidad de .34 frente .54 en adaptación española).

El *Test Cognitivo-Visual* de Garrido y Gómez (1996) –adaptado a jóvenes por Gómez-Cabornero (2005) – en el componente del MEPS (*Means and Ends Problem Solving*) recurre a la presentación del inicio y final de tres historias: al inicio de cada una de ellas se plantea una situación de necesidad que se ve solventada al final de la misma –se solicita al sujeto que termine de elaborar la historia, de modo que se evalúa su habilidad para conceptualizar los medios necesarios para pasar de una situación problemática a otra en la que el problema aparece resuelto–. La fiabilidad obtenida en nuestro estudio es de .65.

Análisis de los datos

En primer lugar, se ha realizado un análisis descriptivo que ha permitido conocer las medias y desviaciones típicas de cada una de las subescalas señaladas en nuestra muestra. A continuación, se han tratado de establecer las diferencias significativas mediante la utilización de la *prueba T de Student*, con respecto a las muestras que han servido de baremo para cada una de las pruebas. Ello nos ha permitido interpretar mejor las diferencias relevantes y en qué sentido y dirección se dan las mismas, para identificar las posibilidades de desarrollo de una competencia adaptada en el periodo adolescente. En la misma línea y con el objeto de mostrar la relevancia de estas diferencias se ha calculado el tamaño de efecto, basándonos en el estadístico propuesto por Cohen (1988), en el que valores por debajo de .20 indican un tamaño despreciable, entre .20 y .49 es pequeño, a partir de .50 y hasta .79 sería mediano, y por encima de .80 es grande

Mediante el Programa AMOS (*Técnica de Modelado de Ecuaciones Estructurales*), finalmente, se aporta

un modelo con el objetivo de comprender y explicar qué tipo de relaciones se establecen entre las variables que tienen que ver con el proceso de socialización (BAS-3), las formas de afrontamiento de los problemas (ACS) y las variables del Test Cognitivo-Visual relacionadas con las habilidades de resolución de problemas. Se van a utilizar como índices de ajuste del modelo el CFI, GFI (cuyos valores en ambos casos deben estar por encima de .90 para que se consideren adecuados), AGFI (siendo en este caso más adecuado cuando supera el valor de .95, aunque también se aceptan valores superiores a .90), y RMSEA (debe estar por debajo de .080)

RESULTADOS

Los resultados de las escalas de socialización, presentados en la tabla 1, ofrecen unos niveles de sinceridad aceptables y la presencia de una alta proporción de escolares con la cualidad de *consideración con los demás*, señalando una media menor y una mayor dispersión en la muestra utilizada con respecto al baremo poblacional de comparación. Asimismo, refieren un nivel de *ansiedad/ timidez* en una menor proporción así como *liderazgo*, y en ambos casos se registra un tamaño de efecto pequeño.

La tabla 2 presenta los datos descriptivos para las estrategias de afrontamiento que utilizan los adolescentes para resolver una determinada situación problemática, a la vez que el nivel de significación de la prueba T para una muestra con los datos obtenidos en la muestra para su adaptación. Los resultados identifican unos adolescentes que buscan actividades que les permitan distraerse de la situación conflictiva, como la *distracción física*, mientras que en menor medida se encuentran la *reducción de la tensión* y la *acción social*.

Tabla 1. Medias y desviaciones típicas de las escalas de socialización, así como comparación de las medias muestrales con el baremo poblacional

BAS-3	Baremo		Muestra Utilizada (N=493)		T.E
	Media	DT	Media	DT	
Consideración con los demás	12.52	2.22	12.12***	2.50	.16
Autocontrol en las relaciones sociales	9.66	3.16	9.71	3.00	.016
Retraimiento social	2.03	2.53	2.01	2.47	.008
Ansiedad/timidez	5.24	3.13	4.00***	2.82	.41
Liderazgo	6.49	2.67	5.95***	2.40	.21
Sinceridad	5.75	2.18	5.70	2.03	.023

Nivel de Significación de t para una Muestra: * ≤ .05; ** ≤ .01; *** ≤ .001

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas de las escalas de estrategias de afrontamiento, así como comparación de las medias muestrales con el baremo poblacional

Estrategias de afrontamiento	Baremo	Muestra Utilizada (N=493)		T.E	
	Media	DT	Media	DT	
Buscar apoyo social	69.76	15.90	63.21***	18.58	.37
Concentrarse en resolver el problema	73.42	13.76	64.75***	16.66	.56
Esforzarse y tener éxito	73.17	12.30	66.88***	14.55	.46
Preocuparse	76.21	13.59	69.77***	15.67	.43
Invertir en amigos íntimos	67.56	15.88	68.49	17.52	.055
Buscar pertenencia	71.72	13.29	69.30***	15.31	.16
Hacerse ilusiones	57.31	14.36	57.02	16.05	.019
Falta de afrontamiento	38.74	12.21	40.80***	13.34	.16
Reducción de la tensión	38.49	13.47	36.36***	14.68	.15
Acción social	40.75	14.39	36.07***	13.06	.34
Ignorar el problema	35.76	12.52	40.96***	16.52	.35
Autoinculparse	56.81	16.64	47.85***	17.64	.52
Reservarlo para sí	49.71	16.23	49.25	16.65	.027
Fijarse en lo positivo	66.81	14.79	65.04*	16.19	.11
Buscar ayuda profesional	55.55	19.95	51.50***	21.10	.19
Distracción física	66.35	21.52	71.10***	22.81	.21

Nivel de Significación de t para una Muestra: * ≤ .05; ** ≤ .01; *** ≤ .001

Finalmente, la tabla 3 muestra los resultados para habilidades cognitivas en resolución de problemas. Estos adolescentes cuentan con los medios suficientes para afrontar la resolución de

problemas, concediéndole menor importancia tanto a la identificación de obstáculos como a la temporalización; es decir, optan por ofrecer una respuesta inmediata y sin tener en cuenta las posibles consecuencias que estas puedan tener, en tanto no consideran las dificultades que ofrecen.

Tabla 3. Medias y desviaciones típicas de la batería de Variables de Pensamiento Medios – Fines (MEPS) en la muestra utilizada

MEPS	Media	DT
Número de medios	5.26	2.62
Número de obstáculos	0.51	0.91
Número de tiempos	0.26	0.55

La respuesta al segundo objetivo conlleva aportar un modelo explicativo de las relaciones entre el proceso de socialización (BAS-3), las formas de afrontamiento de los problemas y las variables del Test Cognitivo-Visual que se relacionan con las habilidades de resolución de problemas. Nuestra propuesta está expuesta en la figura 1,

que ofrece un grado de ajuste aceptable -GFI= 0.994; AGFI=0.981; RMSEA=0.000; CFI=1.000 y con el valor de P (0.566). El modelo permite observar que las variables socializadoras más importantes tienen que ver con el retraimiento social (rretr), siendo esta influencia negativa (-.39); la consideración de los demás (rconsi), que obtiene el mayor peso significativo (.66); y el autocontrol en las relaciones sociales (rac) (.36). Por otra parte, estrategias de afrontamiento importantes que se desarrollan en esta etapa evolutiva, y ejercen un peso significativo, son la búsqueda de apoyo social (ras) (.82), y la capacidad de concentración para resolver el problema (rrp) (.61). Por último, en relación con la resolución de problemas, se constata una relación con el número de medios (rmeps1) que identifican los escolares (.50), ofreciendo dicha resolución un peso de menor significación a los obstáculos considerados (rmeps2) (.21). Los datos sugieren que en este periodo domina una resolución de problemas orientada por la inmediatez de la respuesta.

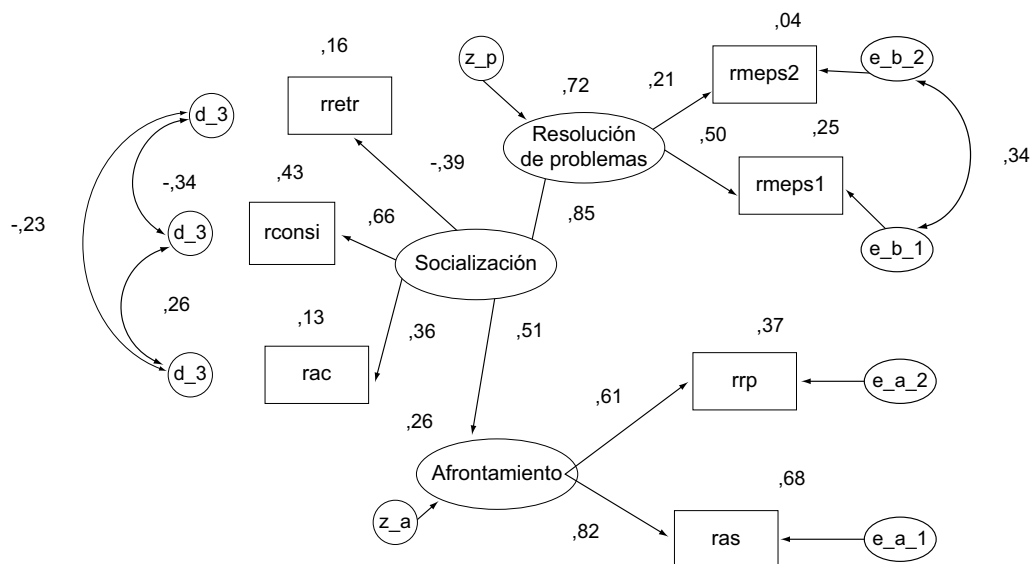


Figura 1. Representación de los resultados de la Técnica de Modelado de Ecuaciones Estructurales, identificando una propuesta de modelo del comportamiento social de los adolescentes.

Del mismo modo, y de acuerdo con la relación entre las variables estudiadas, se constata que la socialización predice significativamente la habilidad de resolución de problemas (.85), mientras que las habilidades de afrontamiento vienen explicadas, pero con un peso inferior (.51), por el proceso socializador. En definitiva, la resolución de problemas es explicada por el 72 % de las variables propuestas, mientras que el afrontamiento por el 26 %. Ello nos lleva a plantear la necesidad de considerar otras variables no tenidas en cuenta en la propuesta del modelo, como responsables de la formación de las habilidades de afrontamiento de los adolescentes, como puede ser la variable diferencial sexo o la propia edad, así como los diversos contextos que refieren respuestas significativas diferenciales.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Comentar la fiabilidad de las pruebas utilizadas en la evaluación es objeto de una primera consideración. Los resultados constatan que la fiabilidad de algunas escalas no es la deseada. En concreto, dos subescalas han sido eliminadas de los análisis (*distracción relajante* y *buscar apoyo espiritual*), debido al escaso valor de α . Ello, aunque confirma la adolescencia como un momento evolutivo no demasiado idóneo para obtener información fiable, también refiere unos resultados en la subescala de Sinceridad del BAS -3 sin diferencias significativas con aquella resultante de la muestra utilizada para la adaptación de la prueba. Lo cierto, y no se quiere negar, es que nos encontramos con un periodo dominado por la curiosidad y la necesidad de descubrir facetas nuevas de la vidas y de la organización social en la que nos desarrollamos, lo que lleva a entender que el adolescente construye, a veces, un falso yo que se representa ante los demás con el objetivo de agradales. Observamos que la *deseabilidad social* les permite a los adolescentes

ser un grupo vulnerable a la “falsificación de la realidad”.

Las escalas, aunque ofrecen unos valores en nuestra muestra inferiores a los recogidos en la muestra utilizada para el baremo poblacional, refieren una fiabilidad aceptable para estudiar la adaptación de los adolescentes. De esta manera, y de acuerdo con las implicaciones educativas del modelo de ajuste propuesto, en primer lugar reseñamos los datos referidos al ACS (*Escalas de afrontamiento*), organizados en tres estilos: *dirigido a la resolución del problema, improductivo* y, por último, *en relación con los demás*. En cuanto al primero, nuestra muestra parece utilizar de forma significativamente menor las estrategias clasificadas en dicho estilo: *buscar apoyo social; concentrarse en resolver el problema; esforzarse y tener éxito; buscar pertenencia y fijarse en lo positivo*. Frente a ello, otra estrategia que pertenece al mismo estilo de afrontamiento, como es *distracción física*, ha obtenido unos resultados en la dirección contraria, a la vez que, y pese a que las diferencias obtenidas no son estadísticamente significativas, la muestra refiere una preferencia por *invertir en amigos íntimos*. Los datos, *dirigido a la resolución del problema*, constatan que los adolescentes tienden a solucionar los problemas de manera productiva, resaltando el procurarse relaciones íntimas y, sobre todo, realización de actividades deportivas para mantenerse en forma; resalta la importancia de las relaciones interpersonales en su adaptación y el cuidado físico (Calderón, Martínez de Ojeda & Méndez, 2013).

El estilo de *afrontamiento improductivo* de la muestra se caracteriza, en primer lugar, por utilizar de forma significativamente más frecuente las estrategias: *falta de afrontamiento e ignorar el problema*, mientras que otras estrategias ofrecen valores significativamente menores frente a los obtenidos en la muestra de baremación: *preocuparse, reducción de la tensión y autoinculparse*. En definitiva, y de acuerdo con otros estudios

(Solís & Vidal, 2006), los escolares declaran ser poco competentes para hacer frente a las dificultades, pues eligen estrategias como la de rechazar conscientemente la existencia del problema o la de sentirse realmente incapaces de hacer frente al problema. Sin embargo, estos mismos adolescentes reconocen también una menor utilización que la población de otras estrategias improductivas que incluyen una preocupación excesiva por el futuro, una búsqueda de sentirse mejor y relajarse a través, por ejemplo, del consumo de drogas, y una tendencia a hacerse responsables o culpables de todas sus dificultades. Los adolescentes, en la línea de las características otorgadas a este periodo vital para su adaptación, no caen en el error de confiar excesivamente en encontrar, sin hacer nada, una salida positiva al problema que se les presenta, ni huyen de los demás ocultando sus propias dificultades.

En tercer lugar, los resultados de las estrategias *afrontamiento en relación con los demás*, refieren la utilización de *buscar apoyo social* y *buscar ayuda profesional*, siendo menos frecuente la utilización de la *acción social*; es decir, la muestra refiere como usual buscar apoyo en los demás, sea la ayuda de un profesional o de otras personas del entorno del adolescente. Ello, con todo, no se intenta en la misma medida, tal y como reflejaría si se obtuviera una puntuación media más elevada en *acción social*. Esta realidad se caracteriza por una respuesta individualista, frente a aquella que ve en el grupo y en el apoyo parental la fuerza de la adolescencia como estrategia de afrontamiento, tal y como se desprende de los resultados de Rodrigues, Veiga, Fuentes & García (2013). A su vez, la población adolescente refiere respuestas impulsivas, sin identificar obstáculos que dificulten la solución del problema, aunque contaría con medios suficientes para resolver los problemas. La adaptación de los adolescentes, pues, depende de las habilidades propias

de resolución y el conocimiento de aquellas significativas en su contexto de socialización (Gómez-Cabornero, 2005).

Esta realidad es la que señalan nuestros resultados referidos al proceso de socialización, evaluado por el *BAS-3 (Batería de socialización)*: diferencias significativas en las subescalas de *consideración con los demás*, *ansiedad social / timidez* y *liderazgo*. En los tres casos los adolescentes de la muestra tienen puntuaciones medias más bajas, por lo que se identifica una menor sensibilidad social o preocupación por los más rechazados; sin embargo, son adolescentes más tranquilos a la hora de entablar contactos con los demás, tal y como demuestra el reconocimiento de su escaso grado de ansiedad o timidez en sus relaciones sociales –estos resultados encuentran apoyo en la literatura sobre el tema (Rodríguez, Droguett & Revuelta, 2012)–. Igualmente, la menor puntuación en *liderazgo* indica que poseen una menor habilidad de iniciativa, popularidad y confianza en sí mismos; a su vez, el *autocontrol en las relaciones sociales* refiere un mayor conocimiento y acatamiento de las normas que en la población general, lo que presumiblemente facilitará una convivencia positiva (Varela, Avila & Martínez, 2012).

De acuerdo con los resultados obtenidos, nos encontramos una juventud cada vez más individualista y competitiva, donde prima el acatamiento de la norma y evitar cualquier tipo de liderazgo, aunque también luchan por el reconocimiento social y comunitario. Baste recordar que la baja integración comunitaria y el no afrontamiento exitoso de conflictos en la comunidad se asocian con la violencia en la escuela (Hombrados-Mendieta & Castro-Travé, 2013). De esta manera, el producto esperado está en la línea del modelo resultante; es decir, las variables que se encuentran relacionadas con las estrategias de afrontamiento y aquellas de naturaleza cognitiva vinculadas a la capacidad

de resolución de problemas están determinadas significativamente por las utilizadas para definir la socialización. Se puede concluir que el desarrollo de las primeras (estrategias de afrontamiento y resolución de problemas) depende de la evolución de las segundas (socialización). El modelo ofrece una constatación empírica de la dirección que se debe tomar respecto a la educación de la competencia social (Pérez-Escoda, Filella & Soldevilla, 2010) y a encontrar las razones por las que no se han podido promover cambios importantes en variables favorecedoras del comportamiento prosocial. Tengamos en cuenta que los programas de intervención se inician casi siempre con sesiones de *resolución de problemas*, hecho que contradice las relaciones entre las variables recogidas en el modelo; es decir, las mejoras en habilidades definitorias de la competencia social, como las que se vinculan al afrontamiento positivo o la resolución de los problemas, implica, previamente, cambios en variables relacionadas con el proceso de socialización (Arce, Seijo, Fariña & Mohamed-Mohand, 2010; Peña-Suárez, Campillo-Álvarez, Santarén-Rossell & Muñiz, 2012). De acuerdo con Tenti (2002, 2004), la socialización supone, por un lado, transmisión de normas y valores vigentes en una sociedad concreta y, por otro, adquisición de hábitos adecuados de comportamiento social que fomenten el desarrollo de la personalidad y la entrada en el mundo laboral mediante la adaptación de respuestas adaptadas para su contexto significativo. Recordemos también que la relación entre los agentes socializadores y los socializados no es unidireccional, sino que debe ser contemplada y analizada como una relación más compleja en la que unos y otros se influyen mutuamente de forma permanente (Gómez-Cabornero, 2005).

Como el modelo postula, el orden en que esas características se deben ir adquiriendo es fundamental, porque unas —aquellas que son básicas

para la socialización, como la *consideración con los demás* o el *autocontrol en las relaciones*— servirán de andamiaje para aprender otras destrezas que tengan que ver con el afrontamiento o la resolución de problemas, sin duda imprescindibles para la *sociedad del riesgo*. Con este fin, parece oportuno llevar a cabo intervenciones de naturaleza educativa dirigidas a los agentes socializadores, porque también se aprende a ser un buen padre o un buen educador (Ovejero & Rodríguez-Díaz, 2005); además, el problema fundamental que se vive en los centros escolares de hoy es que no hay conciencia de la necesidad de organizar la escuela para vivir según las normas que regulan una convivencia positiva y ofrecer las pautas de interacción que se establecen entre el propio sistema escolar y los alumnos que no cumplen las expectativas marcadas (impuestas) por dicha institución, sin fomentar un clima de enfrentamiento y conflicto permanente (Bruque, Moyano & Piccolo, 2012).

Finalmente, resulta relevante señalar como limitaciones del estudio no haber ejecutado un análisis diferencial de las variables edad y género. Así, las implicaciones del estudio para la intervención deberán confirmarse considerando el efecto diferencial de la pubertad adolescencia —entre 11 y 15 años— frente a la adolescencia mediana o tardía —16 a 20 años— que dará paso a la etapa de juventud. De igual manera, sin un conocimiento de los aspectos concretos del género difícilmente se podrán plantear intervenciones que respondan a necesidades y cubran las deficiencias hacia el logro de personas socialmente competentes.

REFERENCIAS

- Agudo, B. & Albornà, R. (2011). Autonomía y empoderamiento de las personas jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 97, 89-100.

- Arce, R., Seijo, D., Fariña, F. & Mohamed-Mohand, L. (2010). Comportamiento antisocial en menores: Riesgo social y trayectoria natural de desarrollo. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 127-142.
- Arce, R., Velasco, J., Novo, M. & Fariña, F. (2014). Elaboración y validación de una escala para la evaluación del acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(1), 71-104.
- Arnett, A. (2013). The evidence for generation we and against generation me. *Emerging Adulthood*, 1, 5-10. doi: 10.1177/2167696812466842
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Bravo, I. & Herrera, L. (2012). Análisis de la competencia social del alumnado en Educación Primaria en función de su contexto sociocultural. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 2, 123-140.
- Bruque, S., Moyano, J. & Piccolo, R. F. (2012). Comportamiento incívico y redes sociales en un contexto de cambio tecnológico: un análisis empírico. *Revista Europea de dirección y economía de la empresa*, 21(3), 219-230.
- Calderón, A., Martínez de Ojeda, D. & Méndez, A. (2013). Formación permanente y percepción del profesorado sobre el desarrollo de competencias básicas con el modelo de educación deportiva. *Retos. Nuevas tendencias en Educación física, deporte y recreación*, 23, 33-38.
- Carena, S., Pisano, M.M. & Tesio, A. (2009). Ser joven en América latina al comienzo del tercer milenio. *Diálogos Pedagógicos*, 7(13), 11-33.
- Cervantes, R. C., & Goldbach, J. T. (2012). Adapting Evidence-based prevention for latino adolescents: The Familia Adelante Program. *Psychosocial Intervention*, 21(3), 281-290. doi:10.5093/in2012a25
- Chereji, S., Pinteá, S. & David, D. (2012). The relationship of anger and cognitive distortions with violence in violent offenders' population: A meta-analytic review. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 4(1), 59-77.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2ª. ed). NJ, EEUU: Erlbaum.
- Contreras, L., Molina, V. & Cano, M. C. (2011). In search of psychosocial variables linked to the recidivism in Young offenders. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 3(1), 77-88.
- Cuadrado, I. (2012). Género y rol: Variables que modifican la percepción de maltrato entre iguales. *Revista Mexicana de Psicología*, 29(2), 136-146
- Fernández-Ríos, L. & Rodríguez-Díaz, F.J. (2002). Prevención de la violencia en una sociedad violenta: hechos y mitos. *Psicothema*, 14(Supl.), 147-154.
- Fernández-Ríos, L. & Rodríguez-Díaz, F.J. (2007). ¿Individuos patológicos o sociedad enferma? Ambigüedades en la prevención de la violencia, en F. J. Rodríguez-Díaz y C. Becedoniz, (Coords.), *El menor infractor. Posicionamientos y realidades* (pp. 203-235). Oviedo: Gobierno Principado de Asturias. Colección Ley y Ciencias Sociales, nº 1.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1993). *The adolescent coping scale. Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Garaigordobil, M. (2012). Resolución de conflictos cooperativa durante la adolescencia: Relaciones con variables cognitivo-conductuales y predictores. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 151-165.
- Garrido, V. & Gómez, A. (1996). *Guía introductoria del programa: El pensamiento prosocial. Test cognitivo-visual*. Valencia: Cristóbal Serrano Villalba.
- Gázquez, J. J., Pérez, M. C. & Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.
- Gómez-Cabornero, P. (2005). *La competencia social de los adolescentes asturianos. Resultados de la aplicación del Programa de Pensamiento Prosocial (PPS)*. Tesis doctoral. Oviedo, Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

- Hidalgo, V., Lorence, B., Pérez, J. & Menéndez, S. (2012). Tipología de familias en situación de riesgo psicosociales: El papel de la estructura familiar. *Revista Mexicana de Psicología*, 29(2), 165-174
- Hombrados-Mendieta, I. & Castro-Travé, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología*, 29(1), 108-122. doi: 10.6018/analesps.29.1.123311
- León, B., Gonzalo, M. & Polo, M. I. (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), 23-35. doi: 10.1174/021037012798977494
- Malcolm, K. T., Jensen-Campbell, L. A., Rex-Lear, M., & Waldrip, A. M. (2006). Divided we fall: Children's friendships and peer victimization. *Journal of Social and Personal Relationships*, 23(5), 721-740. DOI: 10.1177/0265407506068260
- Martín, M. J., Gómez-Becerra, I. & Barranco, M. R. (2010). La toma de perspectiva como precursora del comportamiento prosocial y la convivencia escolar. En J. J. Gázquez y M. C. Pérez (Coords.). *La convivencia escolar: aspectos psicológicos y educativos* (pp. 119-124). Granada: GEU.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Ovejero, A. & Rodríguez-Díaz, F.J. (Coords.) (2005). *La convivencia sin violencia. Recursos para educar*. Sevilla: MAD.
- Peña-Suárez, E., Campillo-Álvarez, A., Santarén-Rossell, M. & Muñoz, J. (2012). El papel de los centros escolares en la adquisición de la competencia científica. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(1), 75-87.
- Pereña, J. & Seisdedos, N. (1997). *A.C.S. Escalas de afrontamiento para adolescentes*. Madrid: TEA Ediciones.
- Pérez Escoda, N., Filella, G. & Soldevilla, A. (2010). Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, XIII, 34.
- Pernice-Duca, F., Taiariol, J. & Yoon, J. (2010). Perceptions of school and family climates and experiences of relational aggression. *Journal of School Violence*, 9(3), 303-319. DOI:10.1080/15388220.2010.483724
- Pinto, R. & García de Freitas, M. I. (2012). Infância, violência e redes de apoio em uma comunidade carioca. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 64(2), 130-143.
- Roberti, E. (2014). La nueva condición juvenil: reflexiones sobre los sentidos y prácticas que configuran las trayectorias laborales. *Cuestiones de Sociología: Revista de Estudios Sociales*, 11, 1-20.
- Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M. C., & García, F. (2013). Parenting and adolescents' self-esteem: The Portuguese Context. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 395-416. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.6842
- Rodríguez, A., Droguett, L. & Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: el papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-414. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.3002
- Rodríguez-Díaz, F.J., Rodríguez-Franco, L., López-Cepero, J. & Bringas, C. (2010). Juvenile delinquency and young offender: Bibliographical and bibliometric review of two perspectives of study. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 2(2), 117-143.
- Rodríguez-San Julián, E. (2013). La ubicación en el entorno: sociedad, cultura y política. En Instituto de la Juventud. *Informe Juventud en España 2012* (pp. 174-190). Madrid: INJUVE.
- Rubin, K. H., Root, A. K., & Bowker, J. (2010). Parents, peers, and social withdrawal in childhood: A relationship perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 127, 79-94. doi: 10.1002/cd.264.
- Silva, F. & Martorell, M.C. (1995). *B.A.S. Bateria de Socialización (autoevaluación)*. Madrid: TEA Ediciones

- Solís, C. & Vidal, A. (2006). Estilos y estrategias de afrontamiento en adolescentes. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental Hermilio Valdizán*, VII(1), 33-39.
- Sortheix, F.M. & Lönnqvist, J.E. (2014). Personal value priorities and life satisfaction in Europe: the moderating role of socioeconomic development. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45, 282-299. doi: 10.1177/0022022113504621
- Tenti, E. (2002). Socialización, en C. Altamirano (Ed.), *Términos críticos. Diccionario de Sociología de la Cultura* (pp. 1-9). Buenos Aires: Paidós.
- Tenti, E. (2004). La escuela y la educación de los sentimientos. Algunas notas sobre la formación de los adolescentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio de Educación*, 2 (1). Disponible en <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Tenti.pdf>. Consultado el 15 de septiembre de 2012.
- Twenge, J. M. (2013a). The evidence for generation me and against generation we. *Emerging Adulthood*, 1, 11-16.
- Twenge, J. M. (2013b). Overwhelming evidence for Generation Me: A reply to Arnett. *Emerging Adulthood*, 1, 21-26.
- Trianes, M^a. V., Muñoz, M.A. & Jiménez, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Valls, F. (2011). Las pobrezas de las juventudes: análisis de las formas elementales de pobreza juvenil en España. *Empiria: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 21, 97-120. doi: 10.5944/empiria.21.2011.861
- Varela, R. M., Ávila, M. E. & Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial*