

comunicaciones

Influencia de los medios de comunicación en el comportamiento de los adolescentes

Elena Martín Rasines

INTRODUCCIÓN

Atajar el aumento de adicción a las drogas se ha convertido en una necesidad imperiosa en la sociedad actual. Existe unanimidad acerca de la dificultad que ello entraña, pues acometer este empeño con eficacia es arduo dada la complejidad que encierra.

Es bien sabido lo necesario que resulta que niños y jóvenes conozcan y asuman los peligros derivados del consumo de sustancias o de hábitos de vida poco saludables. Los argumentos que ponen énfasis en señalar el riesgo, pueden provocar —contrariamente a lo esperado— una mayor curiosidad, dado que los jóvenes valoran positivamente la osadía y la capacidad de arriesgarse y, por otra parte, la prohibición consigue aumentar el atractivo de aquello que se censura.

Las advertencias que se basan en las enfermedades derivadas de la adicción a las drogas, o la muerte como consecuencia de su abuso, no logran frenar el consumo, ya que, debido a su edad, no conciben sus consecuencias como una preocupación real, ni como algo que les vaya a afectar directamente. De idéntica manera, el deterioro físico que pueden producir es identificado por los adolescentes con una etapa de la vida que ven muy lejana.

Por lo tanto, nuestro interés es informar y ayudar a las familias, jóvenes y profesores, presentando unos materiales prácticos de lucha contra el consumo de estas sustancias adictivas.

EL NUEVO RETO. PREVENCIÓN DE TABACO, ALCOHOL Y DROGAS

INTRODUCCIÓN AL PROGRAMA

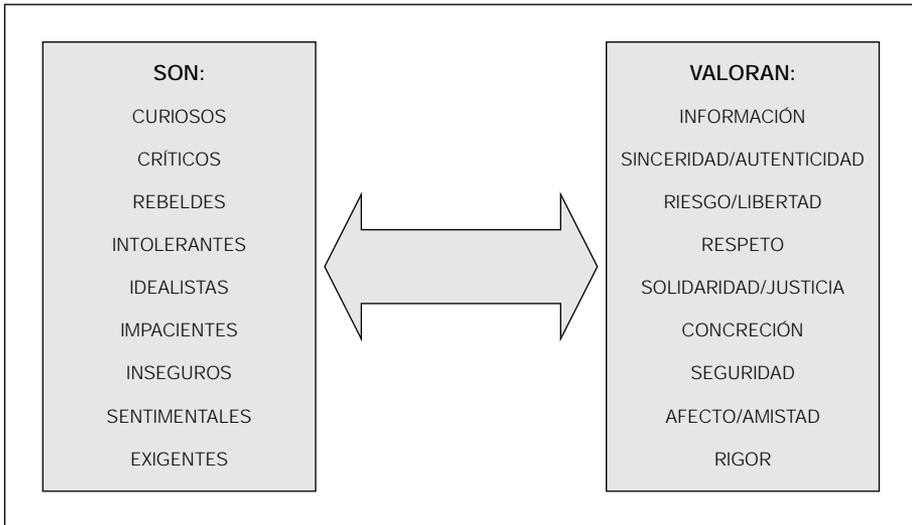
Se apoya en ciertas características específicas de los jóvenes (tabla 1).

Encauzar y potenciar positivamente estas cualidades es una forma de lograr los fines que se desean alcanzar con este programa.

ES UN PROYECTO DIRIGIDO A JÓVENES DE 11 A 16 AÑOS

“El nuevo Reto” pretende ofrecer mecanismos que se conviertan en hábitos de vida saludables para que los jóvenes puedan hacer frente con éxito a las presiones negativas, al miedo, al rechazo o la marginación y también, fomentar la comunicación con padres y maestros.

Tabla 1. Características propias de los jóvenes



OBJETIVOS GENERALES

“El Nuevo Reto” es el resultado de años de experiencia, debates e intercambios de opiniones, que a través de un diseño didáctico innovador y de aplicación tecnológica avanzada permita alcanzar estos objetivos:

- Apoyar a padres y profesores en el proceso de desarrollo de la capacidad de análisis de los jóvenes, respecto a las ideas que imperan en la sociedad.
- Fomentar por medio del uso de la pedagogía activa la transformación de los mensajes emocionales en instrumentos para el debate y la reflexión.
- Promover la valoración de la comunicación interpersonal, tanto con los iguales como con los adultos.
- Contribuir a potenciar su conocimiento en torno a los efectos de las drogas sobre su vida.
- Favorecer que ellos mismos desarrollen mecanismos de defensa frente a la oferta de la droga.
- Fomentar la adopción de valores personales, sociales y hábitos de vida sanos.

En definitiva, los educadores, monitores y padres, mediante el apoyo de un vídeo (VHS o DVD), junto a propuestas didácticas, podrán generar un clima de trabajo donde los alumnos e hijos se impliquen de forma personal y grupal en las diferentes actividades de análisis, reflexión, crítica y creatividad.

METODOLOGÍA

El material visual debe ser estudiado de forma gradual, ya que son muchos los conceptos y sugerencias que presenta y quiere transmitir. Se debe tener en cuenta que el inicio del consumo de drogas se relaciona equivocadamente en la adolescencia con la independencia, la inclusión en el mundo de los iguales o como posibilidad de separarse y diferenciarse del entorno familiar.

El principal desafío del joven es encontrar una identidad distinta a la que le otorgan sus padres en el período infantil. Es necesario ayudarlo a buscar caminos propios, alternativos a los que ofrece el consumo de estupefacientes.

Debemos partir de una propuesta de actividad positiva para evitar las adicciones. Intentamos plantear dicha propuesta no desde el peligro, sino con la idea de que abstenerse de consumir, es un reto que exige forjar una fuerte personalidad para no dejarse llevar por el entorno.

La forma de trabajar con los contenidos de este programa debe ser flexible y es de esperar que cada padre, profesor o monitor lo adapte creativamente a las necesidades de su hijo o grupo de alumnos. Junto con las actividades propuestas se ofrecen algunas preguntas que ayuden a los jóvenes a expresar por sí mismos ideas constructivas.

Tabla 2. Justificaciones sobre el uso de drogas

EJEMPLOS DE JUSTIFICACIONES SOBRE LA "NECESIDAD" DEL USO DE LAS DROGAS
SOY CAPAZ DE HACER COSAS QUE NO PODRÍA HACER ESTANDO SOBRIÓ.
BEBO PARA VENCER MI TIMIDEZ, "ESTAR A TONO", SER MÁS DIVERTIDO, SUPERAR MIS COMPLEJOS, AGUANTAR MÁS HORAS DE MARCHA.
ME SIENTO EUFÓRICO, INVENCIBLE, INMORTAL.

Los pasos que se recomiendan para lograr el máximo aprovechamiento en las sesiones son:

- Preparación.** Se trata de despertar la atención de los jóvenes, introducir el tema, mantener el interés y provocar la curiosidad. Quien presente el video debe visionarlo antes varias veces, tomando nota de las cuestiones sobre las que quiere hacer hincapié. Se aconseja utilizar pocas secuencias en cada clase, dada la densidad de sus contenidos.
- Sesión de trabajo.** A los alumnos se les proyectan sólo los fragmentos del video que incluyen los temas a tratar. A continuación, se pondrán en práctica las diferentes actividades que sirven sólo como ayuda y que obviamente podrán ser completadas con otras que el propio profesor considere válidas.
- Evaluaciones y encuestas.** La metodología de este programa facilita un control continuado de la actitud de los jóvenes y permite analizar su trabajo en diferentes áreas. A través de las encuestas, el padre o profesor podrá tener constancia de la evolución de cada uno de ellos.

CONTENIDOS

El contenido del Programa se puede agrupar en cuatro grandes áreas. Cada una de ellas tiene sus objetivos y contenidos bien definidos y son:

- Medios de comunicación. Su influencia.
- La publicidad.
- Estrategias de promoción de las sustancias adictivas.
- Efectos del consumo de sustancias adictivas.

Medios de comunicación. Su influencia

La "sociedad de la información" está condicionando nuestra forma de trabajar, de comunicarnos, así como los procesos de producción y de formación, pero debemos aprender a dirigirlos para lograr que las nuevas tecnologías se utilicen al servicio del ser humano. A la vez que se potencia su uso, es necesario contribuir al conocimiento y a la reflexión de sus posibilidades y limitaciones, tratando de neutralizar los riesgos e incrementar sus inmensas oportunidades.

**Tabla 3. Contenido del programa "El Nuevo Reto"
Los medios de comunicación**



Las funciones de los medios de comunicación deben ser: informar, entretener y educar. La veracidad, rigurosidad y el esfuerzo que se presta a estos objetivos influye de manera decisiva en la formación y por tanto en la calidad de los ciudadanos del futuro.

"El Nuevo Reto" se centra en la televisión por la facilidad con que las imágenes captan la atención de niños y jóvenes, y los múltiples estudios a los que ha dado lugar. Los contenidos del programa son aplicables a otros medios de comunicación.

Desde 1990 en que comenzaron a emitir las televisiones autonómicas y las cadenas privadas, los espectadores empezaron a tener la oportunidad de elegir programas, dando origen a la

competencia de las audiencias. La televisión que vemos es el resultado de un análisis exhaustivo del comportamiento de los televidentes realizado con las técnicas más sofisticadas. Para conocer los hábitos de consumo se recurre a los estudios de audiometría (un grupo representativo de ciudadanos recibe un dispositivo electrónico —audímetro— instalado en sus televisores y al teléfono), donde los datos que quedan registrados permiten conocer lo que se ve, cambios de canales, etc. Para medir audiencias de prensa, radio, cine, internet se utilizan métodos como encuestas, cuestionarios, etc.

La programación televisiva tiene dos objetivos: atraer la atención de los espectadores y mantenerla durante el mayor tiempo posible. Para ellos utilizan la colaboración de departamentos de *marketing*, proyectos, publicidad, investigación de audiencias. Los programadores comentan que su propósito “**no es vender programas a la audiencia sino vender audiencia a los anunciantes**”.

Tabla 4. Algunos datos sobre los medios de comunicación y su influencia

EL 90,7% DE LOS ESPAÑOLES VE LA TELEVISIÓN A DIARIO.
EL 84% DE LOS NIÑOS VE LA TELEVISIÓN PARA ENTRETENERSE.
EL 30% DE LOS NIÑOS ENCIENDE LA TELEVISIÓN NADA MÁS LLEGAR A CASA.
A LAS 11 DE LA NOCHE HAY CASI 800.000 NIÑOS DE 4 A 12 AÑOS FRENTE AL TELEVISOR.
2 DE CADA 3 PADRES NO CONTROLAN LO QUE VEN SUS HIJOS.
EL 31,3% DE LOS NIÑOS TIENEN TELEVISOR EN SU CUARTO.

Atraer a la audiencia es muy difícil de ahí que las televisiones tengan que divertir, sorprender y seducir al espectador. Para ello, se transforma en espectáculo la vida de personas normales y corrientes, se las entrevista, se las invita a contar su vida privada (sus peleas, sus llantos, sus confesiones) para incrementar el morbo y la diversión del espectador.

Muchos expertos consideran que la posible pérdida de sensibilidad de la sociedad ante el dolor de los demás, se deriva de la saturación de contenidos violentos transmitidos a través de la televisión, que pueden crear una coraza e impedirnos ayudar a paliar las tragedias que nos presentan.

La publicidad

La publicidad está presente en los medios de comunicación y en los espacios públicos. Muchos expertos afirman que, debido a su intensidad, los niños y jóvenes están siendo socializados en una cultura de consumo.

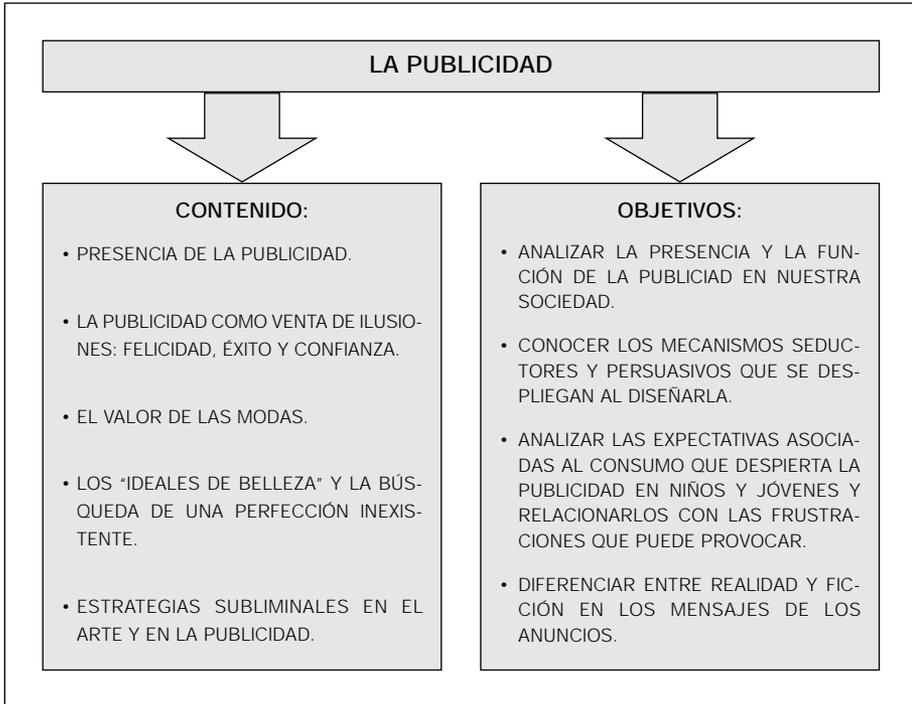
La publicidad es uno de los motores de la economía de mercado. Los anuncios incentivan el consumo, lo que permite producir más cantidad de bienes y servicios, que a su vez generan más empleo y mayor riqueza. Como consecuencia y cerrando el ciclo, incrementa la demanda de productos. Sin la publicidad, los medios de comunicación no podrían subsistir.

Se han desarrollado múltiples investigaciones para analizar a los consumidores, en busca de aquellos resortes que les impulsen a la hora de comprar. Los resultados dieron lugar a la el-

boración de estrategias que incorporaban promesas asociadas a los productos. Esas promesas coincidían con las esperanzas, los miedos o los ideales de los consumidores.

La importancia de la publicidad y su capacidad de influencia en la sociedad queda demostrada en la numerosa normativa que existe al respecto en la mayoría de los países desarrollados.

**Tabla 5. Contenido del programa "El Nuevo Reto"
La publicidad**



Estrategias de promoción de las sustancias adictivas

Las campañas publicitarias suelen relacionar el consumo de tabaco con valores y situaciones que resultan atractivos para los jóvenes: la amistad, la diversión, el compañerismo o la aceptación social. Lo mismo ocurre con las marcas de alcohol de especial relevancia con slogans como: "para gente sin complejos", "únete a la fiesta", "lo que disfrutas, cuando disfrutas". Frecuentemente asociados al ocio.

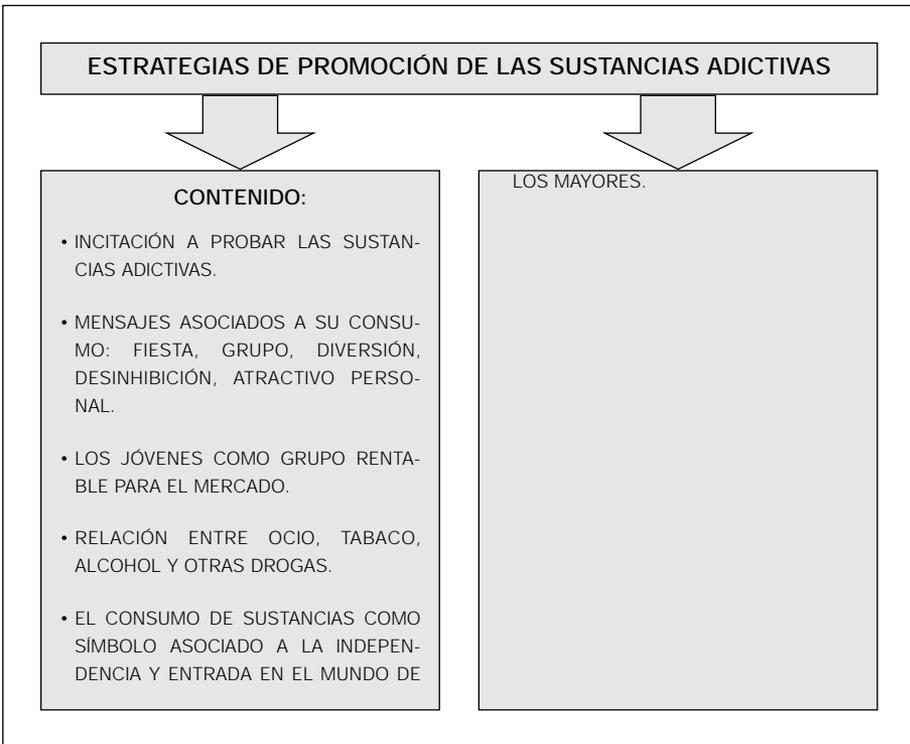
Para la promoción de drogas ilegales, lógicamente no existe publicidad. Pero el consumo del tabaco y sobre todo del alcohol suele ser la puerta por la que se llega a las demás drogas.

En este apartado es importante que los jóvenes reflexionen sobre la necesidad de tener criterios claros frente a dichos consumos, distingan los mensajes publicitarios y valoren otros aspectos diferentes a la satisfacción personal inmediata.

Los expertos afirman que si se llega a los 18 años sin la costumbre de fumar es muy probable que jamás se haga. Por este motivo, la captación publicitaria empieza en la adolescencia, o incluso antes. Edad en la que los potenciales clientes poseen menores mecanismos para la resistencia.

Muchos jóvenes realizan un consumo compulsivo de alcohol; grandes cantidades en poco tiempo y mezclando varias bebidas alcohólicas. El alto precio en bares y discotecas les lleva a "ponerse a punto" comprando en supermercados y tiendas para alcanzar un estado de euforia que luego se incrementará a lo largo de la noche. Este rito aumenta los riesgos de perder el control y puede desencadenar consecuencias muy graves: accidentes de tráfico, actos violentos, consumo de drogas ilegales, coma etílico, etc.

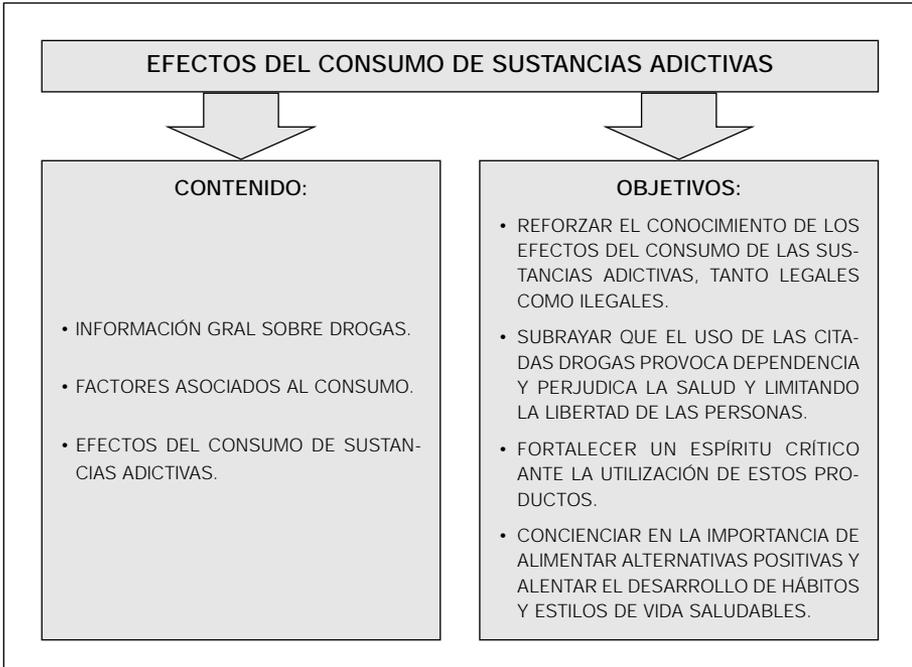
**Tabla 6. Contenido del programa "El Nuevo Reto"
Estrategias de promoción de las sustancias adictivas**



Efectos del consumo de sustancias adictivas

Con el término drogas se califican todos aquellos productos cuyo uso regular provoca los procesos conocidos como tolerancia y dependencia; y cuyo abuso puede suscitar trastornos físicos (enfermedades, reacciones incontroladas, etc.), psicológicos (desequilibrio, falta de concentración, conflicto de relación con los demás, etc.) y sociales (violencia, accidentes de tráfico, etc.).

**Tabla 7. Contenido del programa “El Nuevo Reto”
Efectos del consumo de sustancias adictivas**



Efectos negativos de las drogas

DROGAS LEGALES

Alcohol

Los efectos poco deseados a corto plazo son: dificultad al hablar, asociar ideas y coordinar movimientos, embriaguez con pérdida de control de las facultades superiores, descoordinación del habla y de la marcha, visión doble, estado de apatía y somnolencia, coma etílico e incluso la muerte.

A largo plazo: riesgos cognitivos y psicológicos (demencia alcohólica), problemas gastrointestinales, cirrosis hepática, hipertensión arterial, anemia, dificultades cardiovasculares, incidentes neurológicos y musculares, cáncer, etc.

Tabaco

Las sustancias nocivas del tabaco son muchas:

- Nicotina: estimulante del sistema nervioso central y responsable de los efectos psicoactivos y dependencia de este componente.
- Alquitranes: se desprenden principalmente al quemarse el papel del cigarro e implican el origen de muchos cánceres.
- Irritantes: tóxicos responsables de alteraciones como faringitis, tos, etc.
- Monóxido de carbono: gas provocado por la combustión.
- Produce disminución de oxígeno en pulmones y es causante de problemas cardiovasculares y respiratorios.

DROGAS ILEGALES

Cannabis

Taquicardia, ojos enrojecidos, procesos mentales lentos y alteración de la percepción temporal y sensorial, depresión, somnolencia, cuadros de pánico y con alcohol pueden dar lipotimias.

Hachís

Ralentiza el funcionamiento psicológico y entorpece el aprendizaje, la concentración y la memoria. Falta de lucidez mental, coordinación psicomotora, reacciones de pánico y ansiedad.

Heroína

Puede tomarse inyectada, fumada o masticada. Vómitos, estreñimiento, contracción pupilar, sensación de calor y depresión, dependencia física, pérdida de peso, impotencia, trastornos del sueño, irritabilidad, temblores, infecciones en órganos vitales y la muerte.

Cocaína

Dilatación pupilar, fuertes dolores de cabeza, insomnio, trastornos digestivos como pérdida de apetito y náuseas, posibles convulsiones, delirio, alucinaciones, taquicardia y aumento de la presión arterial, incluso estado de coma. Trastornos psíquicos como ideas paranoides y depresión, dependencia.

Inhalantes

Depresión, intoxicación grave, pérdida de conciencia, náuseas, vómitos, tos, lagrimeo, lesiones hepáticas y renales, insuficiencia cardíaca, asfixia y la muerte en casos extremos de inhalación.

Alucinógenos sintéticos

Alteraciones sensoriales, dificultad para la concentración, reduce la coordinación muscular, alucinaciones, aumento de la temperatura, vértigo, taquicardia, náuseas y dilatación pupilar. Riesgos psicológicos graves como depresión, ansiedad y psicosis. Las alucinaciones pueden llevar a la muerte.

Anfetaminas

Sed, sudoración, taquicardia, aumento de la tensión arterial, náuseas, malestar, dolor de cabeza, vértigos, alucinaciones visuales y auditivas. Al acabar los efectos genera un letargo con situaciones de hipotensión y depresión psíquica. Provocan inquietud, irritabilidad, alteraciones, convulsiones e incluso la muerte.

Drogas de síntesis

Las más conocidas son el "speed", "píldora del amor o éxtasis". Alucinaciones, alteraciones perceptivas y psicomotrices, arritmias cardíacas y el excesivo consumo puede llevar a la muerte.

Factores asociados al consumo de drogas

	INDIVIDUALES	
	Frecuente su uso en personas inmaduras emocionalmente y con menor resistencia a la frustración.	
RELACIONALES	DROGAS LEGALES	EVOLUTIVOS
Más posibilidades en familias que se producen excesos de alcohol y tabaco. Suele coincidir con familias donde falta la comunicación. El grupo de iguales juega un papel decisivo.	Alcohol y tabaco.	Dicha ingesta o hábito suele darse en los adolescentes con rasgos característicos de la edad: cambios biológicos, inseguridad, crisis de identidad, ansia de nuevas experiencias, mimetismo de modelos sociales, atracción por el riesgo.
	DROGAS ILEGALES	
	Cannabis, hachís, heroína, cocaína, inhalantes, alucinógenos sintéticos, anfetaminas, drogas de síntesis.	
	SOCIO-AMBIENTALES	
	La sociedad es favorecedora del consumismo, del éxito fácil, de la competitividad agresiva, de la falta de valores.	

ÁMBITO DE APLICACIÓN

En el breve periodo de vigencia de este programa y con escasa publicidad del mismo, ya se han impartido 60 seminarios de 10 horas de duración cada uno.

Durante los próximos meses se atenderá a la demanda que se ha generado con la única limitación de los recursos disponibles.

Dichos seminarios son de impartición "gratuita" gracias a la cofinanciación del Plan Nacional sobre Drogas, y normalmente se realizan a través de nuestra red de monitores, que consta de especialistas en la materia: psicólogos, pedagogos, educadores sociales, etc.

También desde Acción Familiar se ofrece la posibilidad de organizar breves sesiones informativas para aquellas personas que quieran utilizar el programa, proporcionándoles además, material complementario.

REFLEXIONES FINALES

El trabajo de educar no es fácil, pero tampoco aburrido. Exige escucha, el reconocimiento del valor de lo pequeño, un esfuerzo por aprender lo que no sabemos y, sobre todo, conocer a quienes queremos formar.

Hay que estar más junto a los jóvenes, "perder el tiempo" con ellos, escucharles cuando quieren hablar, no cuando nosotros preguntamos. Así podremos valorar lo que son que, en muchas

Planet-Club: espacio de ocio alternativo. Las normas como clave de prevención

Ángeles Castro Díaz

El programa "Planet-Club: espacio de ocio para adolescentes", es una propuesta de desarrollo comunitario basado en la participación de la juventud en la creación y gestión de su propio espacio y tiempo de ocio.

Se desarrolla desde el departamento de Servicios Sociales y está enmarcado en el programa de drogodependencias del Concello de Pontedeume abordando el aspecto comunitario del mismo.

"Planet-Club" surge para buscar una conexión efectiva entre el trabajo que se realiza en los IES de nuestra comunidad y una demanda sentida y expresada por los jóvenes de nuestra comunidad en cuanto a espacios propios de diversión.

Sabemos que actualmente uno de los factores más vinculantes del consumo de drogas para nuestros jóvenes es el asociado al tiempo libre; consumo de drogas y tiempo libre es un binomio peligroso. La mayoría de los adolescentes tienen poca percepción del riesgo que supone sobre todo el consumo de alcohol y cannabis.

La idea fue crear un espacio de ocio libre de drogas, donde el consumo del tiempo libre pase por una posición activa de los jóvenes.

Elegimos las tardes de los sábados para ubicar "Planet-Club". Su horario es de 18:00 horas a 22:00 horas.

Este programa se dirige a:

- JÓVENES QUE ESTÉN CURSANDO EDUCACIÓN SECUNDARIA Y NO TENGAN CUMPLIDOS LOS 18 AÑOS DE EDAD.
- JÓVENES MAYORES DE 18 AÑOS COMO MEDIADORES JUVENILES.

Podemos decir que "Planet-Club" se presenta como una estrategia de prevención de consumos abusivos de sustancias-droga, ya que el sentimiento de pertenencia a un espacio de ocio saludable e enriquecedor para el adolescente le permite interiorizar valores y actitudes mucho más acordes con estilos de vida saludables.

OBJETIVOS

- Controlar factores de riesgo y aumentar los de protección en el uso de tiempo libre de nuestros jóvenes.
- Desvincular la idea de ocio del consumo favoreciendo estímulos positivos que propicien estilos de vida saludables.
- Ofertar un espacio alternativo abierto específico para la juventud de Pontedeume que reúne diversas posibilidades de actividades (guiadas, libres e interactivas).
- Favorecer la organización de ideas y grupos.

METODOLOGIA

La metodología en la puesta en marcha del Planet-Club tiene un carácter activo y participativo donde todas las personas vinculadas al proceso tiene designada su responsabilidad.

Las bases en las que se fundamenta el programa Planet-Club son:

- Trabajo en red de todos los agentes de la comunidad: Concello, IES, Asociaciones, Comercio...
- Estrategia de comunicación basada en criterios de marketing social y que pasa por la vinculación intensa con los IES.
- Participación activa de las personas usuarias, considerando el espacio como propio y exclusivo. Cumplimiento de la normativa interna.
- Profesionalización del equipo técnico.
- Vinculación de agentes de la comunidad como mediadores y mediadoras sociales en el propio espacio, llegando a configurar un equipo de personas colaboradoras de Planet-Club.
- Evaluación constante que refleje los logros y fracasos de esta estrategia de prevención.

La puesta en marcha del espacio Planet-Club supuso la contratación de una empresa: Xeneme-Intervención Social S.L. Una de los pilares más importantes del proyecto era la captación y formación de colaboradores. Es en este punto donde el título de la comunicación tiene sentido: "Las normas como modelo de convivencia".

Para participar en el espacio Planet-Club hay que ser socio y para hacerse socio hay que cumplir estas condiciones:

- Estar estudiando ESO y no tener más de 18 años.
- Cubrir una ficha con datos personales.
- Traer dos fotos.
- Cumplir las normas de convivencia.

Antes de la puesta en marcha del Planet-Club se realizó la captación y formación de colaboradores. Una vez realizada la formación teníamos un equipo de 20 personas que se dividían por grupos de trabajo y cada grupo asumía sus funciones:

Funciones de los grupos de trabajo

GRUPO PLANIFICACIÓN

- Buzón de sugerencias y recogida de ideas del equipo técnico
- Exposición de resultados (visual) de las votaciones
- Elaboración cronograma de actividades
- Establecer diferentes formatos evaluativos de las diferentes actividades
- Fuerte vinculación con el grupo de recursos
- Establecimiento del *planning* diario
- Orientación de actividades en función de las edades

GRUPO SEGURIDAD

- Diseño del control de acceso al local. Carnet
- Control de acceso a zonas restringidas
- Definir zonas restringidas y señalización
- Normas de sanción
- Listado de normas_formato/soporte
- Cuño de entrada y salida
- Normas muy realistas y flexibles; sujetas siempre a revisión y cambio
- Organización de las pautas de acceso al local
- Economía de fichas

GRUPO RECURSOS

- Búsqueda de patrocinadores
- Implicación social de toda la comunidad
- Definición e busca de materiales, mobiliario, recursos en función de las distintas actividades
- Buscar colaboradores entre los propios participantes, usuarios
- Diagnóstico de necesidades para mejorar las actividades
- Motivación de usuarios que colaboren en el montaje y desmontaje

GRUPO COMUNICACIÓN

- Diseño de carteles, notas de prensa, *flyer*, radio prensa
- Difusión amplia por locales e espacios habituales de la juventud
- Creación de *display*
- Montar un stand previo al inicio
- Busca de ideas en torno a la publicidad y lo que comunicamos mediante un proceso continuo
- Información de Planet-Club
- Creación de PIX
- Creación fancine

Eran los grupos de trabajo quienes hacían las propuestas a todo el equipo. El Grupo de Seguridad estableció unas normas de convivencia de obligado cumplimiento. Esta información llegaba al usuario en el momento de hacerse socio y estaban expuestas por todo el local en paneles informativos.

Normas de convivencia en Planet

<p>RESPECTO AL ESPACIO DE PLANET</p> <p>RESPECTO A LAS PERSONAS PLANETARIAS</p> <p>RESPECTO A LOS MATERIALES Y RECURSOS DE PLANET</p> <p>ESPACIO LIBRE DE DROGAS</p> <p>SIEMPRE QUE ESTAS NORMAS NO SE RESPETEN SE APLICA UN SISTEMA DE SANCIONES</p>

RESULTADOS

Los datos son referentes a la primera fase de implantación de Planet-Club, en el periodo de enero a junio de 2003.

- Los socios de Planet fueron 270.
- La asistencia media a las primeras 21 sesiones de los sábados fue de 87 usuarios.
- Los resultados en cuanto al cumplimiento de las normas fue muy positivo. Se creó una normativa de régimen interno con la tipología de las faltas y las sanciones correspondientes.
- En la mayoría de las sesiones había que hacer alguna advertencia, pero sanciones efectivas sólo en 6 usuarios.

El papel de los mediadores fue muy importante. Eran referentes para los adolescentes; debían controlar y fomentar el cumplimiento de las normas y proceder a sancionar si la falta era leve; si la falta era grave las sanciones las ejecutaba la dirección técnica de Planet.

El mayor problema que existía en ese momento del programa era que algunas veces algunos de los mediadores no sabían o no podían ejercer la autoridad sin que eso provocase enfrentamientos con los jóvenes.

CONCLUSIONES

Como conclusiones de esta primera fase, decir que:

- Planet-Club se posicionó en muy poco tiempo como lugar de referencia para un gran número de jóvenes en las tardes de los sábados.
- Los jóvenes son respetuosos con las normas si se les transmiten con un lenguaje adecuado y se les hace partícipes de su necesidad.
- Las normas son necesarias para el buen funcionamiento de cualquier espacio compartido.
- Las sanciones son útiles y necesarias, pero el consensuarlas con los usuarios es de una gran utilidad.

Para mejorar la convivencia y la prevención de los conflictos proponemos:

- Diseñar un reglamento de régimen interno que codifique claramente las tipologías de conductas desfavorables para la convivencia que sean susceptibles de aplicación de medidas correctoras o sancionadoras.
- Promover un debate interno en los grupos de colaboradores e colaboradoras que mejore y adecúe las pautas y normas diseñadas en los procesos anteriores.
- Crear un foro democrático entre los/as asociados/as sobre las normas a establecer en el espacio que se adecúen a la filosofía del mismo.
- Promover, la resolución alternativa de conflictos y hacer partícipes del proceso a los protagonistas de los mismos.



Ángeles Castro Díaz

Psicóloga del Departamento de Servicios Sociales
del Concello de Pontedeume (A Coruña)

Fronteras de la psicopatología en la adolescencia

César Luis Sanz de la Garza, Julia Pérez Lanza,
Susana García Tardón e Ignacio López

INTRODUCCIÓN

El Principado de Asturias se divide administrativamente en 78 municipios agrupados en ocho áreas sanitarias que responden a la distribución territorial de los recursos de atención a la salud mental.

El número de áreas sanitarias viene determinado por las características orográficas de la comunidad autónoma, las cuales condicionan las comunicaciones y cuyos rasgos más característicos pueden resumirse en:

- Una zona central con fuerte dotación de infraestructuras y vías de comunicación.
- Dos comarcas costeras con aceptables comunicaciones.
- El amplio territorio suroccidental cuyas comunicaciones se caracterizan por la sinuosidad de los trazados y dificultades de acceso.

La población asturiana ha experimentado en los últimos quince años una pérdida leve y sostenida con crecimiento negativo desde 1985, un intenso proceso de envejecimiento y un elevado índice de dependencia global.

El Centro de Salud Mental de Cangas del Narcea se sitúa en el suroccidente asturiano, incluyendo los concejos de Allande, Cangas del Narcea, Degaña, Ibias y Tineo. Es una comarca de montaña de relieve abrupto, la más extensa de toda la autonomía con un total de 2.070 km² y escasamente poblada con un total de alrededor de 35.000 habitantes.

Este área sanitaria está escasamente dotada, con pésimas comunicaciones y tiene una población de bajo nivel sociocultural. Su economía descansa en el sector primario representado por las explotaciones agropecuarias de carácter familiar y en el sector secundario representado por la industria extractiva del carbón y la industria de producción de energía eléctrica.

La oferta educativa está establecida del siguiente modo:

EDUCACIÓN REGLADA

- **Centros de Preescolar:** localizados en las capitales de concejo y en algunos núcleos rurales más importantes. La población preescolar de áreas rurales es atendida en las escuelas rurales. Presenta una dotación preescolar deficiente respecto al resto de Asturias, motivado en gran parte por la gran dispersión poblacional.

- **Centros de ESO:** entre los concejos de Cangas del Narcea y Tineo permanecen abiertas unas 80 escuelas rurales. Las capitales de concejo se dotan con centros para su población escolar, y se localizan también las Escuelas Hogar y los Centros Comarcales para alumnos concentrados, provenientes en ambos casos del área rural. A fin de racionalizar la discutible concepción de transporte y concentración de alumnos en las capitales de los concejos, han entrado en servicio centros en núcleos significativos de los mismos.
- **Institutos de Bachillerato:** esta zona presenta una de las tasas de escolarización más bajas de Asturias, de lo que se deduce el alto índice de abandonos de la enseñanza entre la ESO fenómeno al que no ha de resultar ajeno el sistema de desplazamientos, concentraciones, etc. Existen centros en Cangas del Narcea y Tineo.
- **Institutos de FP:** presenta el problema de la ausencia de tejido industrial en la zona. De igual modo la rigidez en las ramas profesionales ofertadas, hacen que alguna de ellas tengan una pobre demanda. Existen en los centros de Cangas del Narcea y Tineo.

EDUCACIÓN NO REGLADA

- Centros de educación de adultos con ofertas de graduado escolar y FP-1 no reglada.
- Escuelas taller en Allande, Cangas del Narcea y Tineo.

OFERTA PRIVADA

- Abarca enseñanzas de informática, idiomas, mecanografía, cultura general y está centrada sobre todo en Cangas del Narcea.

El polimorfismo, la inconsistencia diagnóstica, la dimensión temporal y la mayor frecuencia de ciertas patologías en esta edad atestiguan la relativa especificidad de los trastornos mentales en la adolescencia. Con frecuencia las demandas de adolescentes a los Centros de Salud Mental surgen de la evaluación subjetiva de comportamientos del adolescente y la solicitud de una intervención desde contextos diversos.

OBJETIVOS

Analizar la relevancia clínica y la consistencia diagnóstica de los motivos de consulta presentes en las demandas de sujetos adolescentes atendidas en un centro de salud mental entre los años 2000-2004.

PACIENTES Y MÉTODOS

Se realiza el análisis retrospectivo y descriptivo de casos obteniendo un total de 111 sujetos con edades comprendidas entre 13-18 años de edad a fecha de 1ª consulta en la unidad funcional de salud mental infantojuvenil del centro de salud mental de Cangas del Narcea.

RESULTADOS

En las siguientes tablas se resumen los resultados obtenidos tras el análisis de los datos (ver tablas 1 y 2).

Tabla 1
Desglose por diagnósticos CIE-10

	N	EDAD (AÑOS)	REMITENTE	
			ATENCIÓN PRIMARIA	SERVICIOS EDUCATIVOS
F00-09 Trastornos mentales orgánicos	2	15-18	2	-
F20-29 Esquizofrenia, trastorno esqui.	2	15-17	2	-
F30-39 Trastornos del humor	3	15-16	3	-
F40-49 Trastornos neuróticos	12	13-18	12	-
F50-59 Trastornos del comportamiento	41	13-18	40	1
F60-69 Trastornos de la personalidad	7	14-17	7	-
F70-79 Retraso mental	4	14-17	4	-
F80-89 Trastornos del desarrollo psic.	5	14-18	4	1
F90-99 Trastornos del comportamiento	5	13-18	4	1
Z00-99 Factores que influyen en el...	19	13-18	19	-
Sin diagnóstico	1	15	1	-

Tabla 2
Derivación *versus* seguimiento

		REMITENTE	
		ATENCIÓN PRIMARIA	SERVICIOS EDUCATIVOS
SEGUIMIENTO	Servicios de salud mental	56	2
	Otros	52	1

CONCLUSIONES

Hemos observado una demanda creciente de casos adolescentes por problemas emocionales que se encuentran en los límites de la psicopatología. La demanda de casos adolescentes procede mayormente de Atención Primaria, con un alto componente reactivo, marcada indefinición diagnóstica e importante discordancia entre la demanda y su seguimiento.

Entre las solicitudes más frecuentemente demandas a los Servicios de Salud Mental se encuentran aportar soluciones rápidas, interpretar los problemas y delegar responsabilidades.

El abordaje inicial de casos fronterizos obliga a establecer un encuadre claro del problema; informar al adolescente y familiares de la relevancia clínica del problema que suscita la demanda, la pertinencia de un seguimiento y en determinados casos establecer un abordaje interdisciplinar que tenga como eje al profesional responsable del caso.



César Luis Sanz de la Garza

Médico Psiquiatra
Centro de Salud Mental de Cangas del Narcea
Servicio de Salud del Principado de Asturias

Julia Pérez Lanza

Trabajadora social
Centro de Salud Mental de Cangas del Narcea
Servicio de Salud del Principado de Asturias

Susana García Tardón

Psicóloga clínico
Centro de Salud Mental de Cangas del Narcea
Servicio de Salud del Principado de Asturias

Ignacio López

Médico Psiquiatra
Centro de Salud Mental de Cangas del Narcea
Servicio de Salud del Principado de Asturias

Formación de la sensibilidad. Proyecto Museo de Arte Contemporáneo

Susana García Mangas

Durante el curso 2004 hemos desarrollado un proyecto encaminado a despertar en nuestras alumnas el gusto por el arte, lo hemos titulado "En busca de la mirada perdida" porque de eso se ha tratado, de buscar esa mirada, encontrarla y encauzarla, con el fin de que aprendieran a observar y admirarse ante la belleza. En definitiva, educar la sensibilidad, para que nuestras alumnas pudiesen disfrutar de la belleza artística y de los ideales y sentimientos que se manifiestan por medio del arte, en un clima de contemplación serena.

Plenamente conscientes de la realidad que nos rodea, se trata de una propuesta por elevación, porque creemos en el ser humano y confiamos en las posibilidades de los adolescentes, en su capacidad de superación y de descubrimiento de los verdaderos valores.

OBJETIVOS

1. Acercar a nuestras alumnas al mundo del arte, a través del conocimiento de algunos estilos pictóricos y pintores de la época contemporánea.
2. Potenciar en ellas la capacidad de expresar, percibir, comprender, sentir y disfrutar de la belleza artística.
3. Desarrollar la sensibilidad y el sentido estético a través de la comprensión de las imágenes plásticas.
4. Estimular la capacidad de observación, la retentiva y la creatividad.
5. Buscar que desarrollaran en la puesta en práctica del proyecto los ingredientes para una buena comprensión: la motivación, el protagonismo, la aplicación, la autoevaluación y la interdisciplinariedad.

METODOLOGÍA

CONTENIDO DEL MUSEO

Se trata de un Museo de Arte Contemporáneo, expone obras de los siglos XIX y XX organizadas por estilos: Impresionismo (Manet, Monet, Degas, Renoir, Pissarro y Sisley), el Posimpresionismo (Cezanne, Van Gogh y Gauguin), Vanguardias históricas (Fauvismo, Expresionismo, Cubismo, Futurismo, Dadaísmo, Surrealismo y Abstracción) y por último,

algunos pintores destacados del siglo XX como Dalí, Rothko, Kandinsky y Klee, seleccionados por el uso del color, su creatividad tan particular y su enorme capacidad de plasmar los sentimientos.

INSTALACIÓN

La exposición permanente se encuentra en la zona de bachillerato del Colegio, en la entrada hemos colocado un panel explicativo con las diferentes secciones del Museo y a su vez cada estilo tiene su propio panel explicativo. La distribución de los espacios es la siguiente: pasillo de la izquierda (Vanguardias), pasillo de la derecha (Impresionismo), biblioteca (Posimpresionismo), aula de usos múltiples (Siglo XX). Cada cuadro tiene su propia tarjeta de identificación en la que se indica el autor, su título original, las medidas y el Museo que lo alberga.

DESARROLLO DEL PROYECTO

Todo el colegio ha colaborado en el proyecto, pero han sido las alumnas de bachillerato (16-18 años) las verdaderas protagonistas del mismo. En primer lugar diseñamos para ellas un programa de sensibilización y acercamiento al mundo del arte durante el primer trimestre, que se materializó en las siguientes actividades:

- Explicación completa del proyecto que íbamos a desarrollar.
- Montaje del museo, previa selección de las obras.
- Elaboración de paneles y tarjetas de identificación.
- Distribución del trabajo.
- Estudio individual de la parte asignada a cada una.
- Viaje a Madrid con motivo de la exposición de Manet (Museo del Prado) y de Kandinsky (Fundación Juan March).
- Elaboración de un puzzle de 3000 piezas (El Guernica de Picasso), se familiarizaron con una obra importante del panorama artístico español y supuso todo un reto en cuanto a la dificultad al tratarse de una obra en escala de grises.

Durante el segundo trimestre:

- Desarrollamos el proyecto.
- Realizamos un viaje a Barcelona con el objeto de conocer a fondo la obra de Gaudí, visitamos la Sagrada Familia y con ello nos acercamos a las claves que movieron e inspiraron al arquitecto más relevante del Modernismo.
- Elaboración de un segundo puzzle (Parque Güell). La experiencia del puzzle ha sido francamente positiva por el clima de compañerismo y trabajo en equipo que ha supuesto, al tratarse de la consecución de un objetivo común.
- Las alumnas del resto del Colegio se prepararon también para la visita al Museo de diferentes maneras: en el aula de Informática navegaron por los distintos museos de Arte contemporáneo del mundo y realizaron las actividades propuestas por los departamentos pedagógicos de los mismos, en la clase de francés las profesoras les contaban las biografías de los pintores y les mostraban algunas obras significativas, consultaron libros, se realizaron varios visionados de diapositivas y visitaron el Museo de Arte Contemporáneo de Vitoria ARTIUM.

El ambiente ya estaba preparado, durante el mes de enero de 2004 estudiamos el calendario y pensamos el horario para que todos los alumnos del Colegio pudieran visitar el Museo y participar en los talleres. Cada curso visitaría únicamente una parte del Museo, de este modo conseguiríamos despertar su interés sin saturarles con autores, estilos y obras.

VISITA TALLER

Cada sesión tuvo una duración de una hora completa y constaba de dos partes, una primera que consistía en la explicación teórica y la contemplación de las obras de arte y una parte práctica en la que los alumnos participaron en los talleres relacionados con lo explicado y la parte visitada.

Los talleres se plantearon persiguiendo un triple objetivo, que fueran cauce de expresión, de comunicación y de exploración de todo aquello que se ve en la obra y de lo que resulta todavía más interesante en un museo de arte contemporáneo, de lo que no se ve; es decir todo ese conjunto de ideas, sentimientos o conceptos abstractos que por ser menos inteligibles pueden resultar más incognoscibles, pero no por eso menos reales en el alma y en la obra del artista.

En estos talleres, la confianza que teníamos en su creatividad era total, les animábamos a que la demostraran, explicándoles que ellas eran capaces de hacerlo y a que a través de formas y colores, si se lo proponían, podían plasmar su interior.

Este aspecto, el adentrar a nuestras alumnas por caminos de interioridad, tenía su complicación en una sociedad en la que se vive hacia fuera y en fuga dispersiva, pero si realmente queríamos que se familiarizaran con el arte y la mente del artista no había otro camino que hacia adentro, porque en definitiva el arte es un lenguaje, el lenguaje del alma que es capaz de plasmar a través de múltiples formas y colores su propia experiencia.

Los talleres que realizamos fueron los siguientes:

1º de Primaria: Después de visitar la sección del Impresionismo, se les propuso que colorearan una lámina de Monet con los colores que caracterizaban al movimiento.

2º de Primaria: Después de visitar las obras posimpresionistas debían elaborar un dibujo libre utilizando los colores que más gustaban a Van Gogh.

3º de Primaria: Nuevamente visita al Impresionismo y al igual que 1º de Primaria debían hacer esa actividad pero con una lámina de Renoir.

4º de Primaria: Después de asistir a una dramatización de Vincent Van Gogh les propusimos que respondieran a un cuestionario sobre la obra elegida por ellas, buscábamos que se fijaran en los detalles y aprendieran a observar.

5º de Primaria: Este curso visitó el Impresionismo y a continuación una propuesta de imaginación, que se inventaran el diálogo que pensaban que estaban manteniendo los personajes del cuadro.

6º de Primaria: Nueva visita al posimpresionismo, en este caso tenían que inventarse la historia que ellas pensaban podía suceder a continuación de lo representado en el cuadro.

1º de la ESO: Visitaron la selección de pintores del siglo XX, como algunos representan un mundo abstracto se les propuso en la actividad la ruptura con la figuración y la plasmación a

través de formas y colores de conceptos abstractos como son el amor, la soledad o la alegría. Los resultados fueron espectaculares, ellas se quedaron asombradas de cómo habían sido capaces de plasmar esas ideas con una mirada hacia su mundo interior.

2º de la ESO: Les tocó el turno a las vanguardias y pensamos que, al igual que los representantes de cada una de ellas habían sido capaces de plasmar el movimiento, la forma o el color, ellas también podían hacer lo mismo; conocíamos la dificultad que entrañaba semejante apuesta pero la propusimos y nuevamente el resultado fue muy satisfactorio, el movimiento, el mundo onírico y el color fueron representados.

3º de la ESO: Este curso visitó a los grandes pintores del siglo XX, y nuevos conceptos abstractos como el perdón, la nostalgia y la simpatía fueron plasmados.

4º de la ESO: Después de la visita a las Vanguardias, les tocó el turno a otros conceptos como la expresión, la fantasía y la forma.

RESULTADOS

El resultado de la experiencia fue muy positivo y enriquecedor para el profesorado, para las alumnas de bachillerato, y para el resto del colegio, ya que a través de esta experiencia les hemos acercado un poco al mundo del arte.

Centrándonos más en las alumnas de bachillerato y analizando la repercusión que el proyecto estaba ejerciendo en ellas, comprobamos como la teoría aportada por el National Youth Leadership Council era totalmente cierta y demostrable, el dato que ellos aportan es el siguiente: "...una persona recuerda el 10% de lo que lee, el 15% de lo que ve, el 20% de lo que ve y oye, el 60% de lo que hace y el 90% de lo que enseña a los demás..." El proyecto Museo ha demostrado que esta afirmación es totalmente cierta.

Nuestro deseo cuando pensamos en el proyecto iba más allá de un simple acercamiento al mundo del arte, buscábamos que sirviera como mecanismo para lograr mejorar la comprensión. Estudiando los ingredientes para que ésta se dé vimos que:

- Existía motivación, las alumnas se han tomado el proyecto como algo propio.
- Existía protagonismo, a cada una le correspondía una parcela que sacar adelante con la responsabilidad que ello conllevaba.
- Existía aplicación, han experimentado el hecho de dar una explicación y de realizar talleres para poner en práctica lo aprendido.
- Existía autoevaluación, ellas mismas comprobaban, según el grado de interés suscitado, en qué debían mejorar en posteriores sesiones.
- Existía interdisciplinariedad, todas las alumnas de bachillerato han participado independientemente de la opción de bachillerato en la que estuvieran.

CONCLUSIONES

1. A través de este proyecto se puede iniciar a nuestras alumnas por el camino de la interioridad y riqueza espiritual que se esconde detrás de un pintor o de una obra de arte.
2. Han experimentado la satisfacción del trabajo bien hecho a través del esfuerzo y el estudio individual y del trabajo equipo, sabiéndose parte de un proyecto común, y lo que es más

Problemas de comunicación familiar, victimización escolar y soledad en los adolescentes

David Moreno Ruiz,
Sergio Murgui Pérez y Gonzalo Musitu Ochoa

OBJETIVO

En este estudio se analiza la relación existente entre los problemas de comunicación familiar entre padres e hijos, la victimización escolar y el sentimiento de soledad que experimentan los adolescentes. En numerosos estudios se subraya la importancia de las relaciones familiares para determinar la competencia y confianza con la que el hijo afronta el periodo adolescente, ya que aunque los adolescentes muestran un interés creciente por las relaciones con los iguales y de pareja, la familia sigue jugando un papel fundamental en su ajuste psicosocial (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). En la mayoría de estas investigaciones tanto los problemas de comunicación familiar como la existencia de conflictos entre padres e hijos se han asociado con distintos índices de ajuste en la adolescencia. Así, los problemas de comunicación entre padres e hijos adolescentes se han vinculado, por ejemplo, con el desarrollo de síntomas depresivos (Beam, Gil-Rivas, Greenberger, y Chen, 2002; Cava, 2003; Lila y Musitu, 2002) y problemas de comportamiento (Herrero, Martínez y Estévez, 2002; Liu, 2003; Stevens, Bourdeaudhuij y Van Oost, 2002). Sin embargo, es importante destacar la escasez de estudios, sobre todo nacionales, que relacionan el sentimiento de soledad con variables familiares y escolares en la adolescencia. Por ello consideramos necesario profundizar en el análisis de las relaciones entre este tipo de variables (comunicación familiar, victimización y soledad), ya que este conocimiento puede resultar de gran utilidad en el diseño de programas de intervención y prevención para conseguir un mejor ajuste social y aumentar el bienestar psicológico de nuestros adolescentes.

METODOLOGÍA

PARTICIPANTES

Participaron en el estudio un total de 1247 adolescentes de ambos sexos (48% chicos) y edades comprendidas entre los 11 y los 16 años (edad media: 13.8). Todos los adolescentes se encuentran cursando estudios de 6º de primaria y de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO en 7 centros de enseñanza de la Comunidad Valenciana.

PROCEDIMIENTO

Los instrumentos se aplicaron una vez obtenida la aprobación de la dirección de los centros educativos, así como los correspondientes permisos paternos. Los alumnos participantes en la investigación, que colaboraron de forma voluntaria, cumplieron los instrumentos en sus

aulas durante un período regular de clase. Investigadores previamente entrenados dirigieron y revisaron la aplicación de los instrumentos además de explicar a los adolescentes participantes las instrucciones para cumplimentarlos. Asimismo, se garantizó a los adolescentes el anonimato y la confidencialidad de los datos.

INSTRUMENTOS

Se utilizaron medidas de: comunicación familiar entre padres e hijo adolescente, victimización en la escuela y sentimiento de soledad. Los instrumentos utilizados fueron:

- **Escala de Comunicación Padres-Adolescente —PACS—** de Barnes y Olson (1982). Esta escala está compuesta por 20 ítems e informa sobre el tipo de comunicación existente entre el adolescente y el padre y la madre por separado. Las respuestas van de 1 –nunca– a 5 –siempre–. La escala presenta una estructura de dos factores que se refieren al grado de apertura (ej. “Si tuviese problemas podría contárselos”) y a la presencia de problemas en la comunicación familiar (ej. “Intenta ofenderme cuando se enfada conmigo”) (alfa de Cronbach 0.87 y 0.78 respectivamente).
- **Escala de Victimización en la Escuela** del Equipo LISIS de la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia (2004). Esta escala está compuesta por 20 ítems e informa de la frecuencia con la que el alumno ha sido victimizado durante el último curso. Las respuestas van de 1 –nunca– a 4 –muchas veces–. La escala evalúa las siguientes tres dimensiones: victimización manifiesta verbal (ej. “Algún compañero/a me ha gritado”), victimización manifiesta física (ej. “Algún compañero/a me ha pegado o golpeado”), victimización relacional (ej. “Algún compañero/a me ha ignorado o tratado con indiferencia”) (alfa de Cronbach 0.88, 0.75 y 0.91 respectivamente).
- **Escala de Soledad UCLA** de Russel (1996). Esta escala adaptada por Expósito y Moya (1993) se compone de 20 ítems e informa del sentimiento de soledad experimentado por el adolescente (ej. “Con qué frecuencia sientes que te falta compañía”). Las respuestas van de 1 –nunca– a 4 –siempre–. La escala presenta un coeficiente de fiabilidad de 0.91.

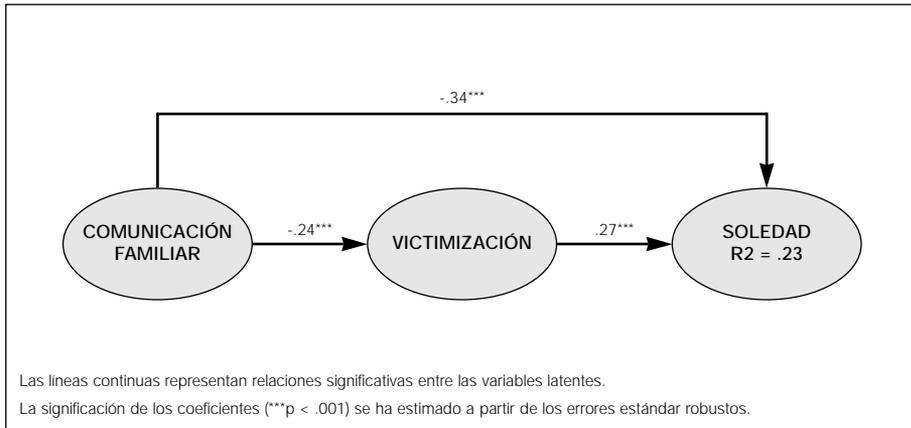
RESULTADOS

Se calculó un modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.0. (Bentler, 1995) para analizar la influencia de la comunicación familiar y de la victimización escolar en el sentimiento de soledad informado por los adolescentes. Debido a la no normalidad de los datos (Coeficiente Mardia Normalizado: 35.75) se utilizaron estimadores robustos para determinar la bondad de ajuste del modelo y la significación estadística de los coeficientes. El modelo propuesto ajustó bien a los datos: S-B χ^2 (21, N = 1247) = 51.93, $p < .000$; CFI = 0.99; IFI = 0.99; NNFI = 0.98; y RMSEA = 0.05. Para los índices CFI, IFI y NNFI se consideran aceptables valores iguales o superiores a 0.95, y para el índice RMSEA valores iguales o inferiores a 0.05 (Batista y Coenders, 2000). Este modelo explica el 23% de la varianza del sentimiento de soledad informado por los alumnos.

Las variables latentes incluidas en el modelo son: Comunicación familiar (indicadores: apertura en la comunicación y problemas de comunicación), Victimización en la escuela (indicadores: victimización manifiesta verbal, victimización manifiesta física y victimización relacional) y Soledad (compuesta por un solo indicador). En la figura 1 se presenta el modelo estructural final con los coeficientes estandarizados y su intervalo de confianza.

En la predicción del sentimiento de soledad, los resultados mostraron una influencia directa de

Figura 1. Modelo estructural final



los problemas de comunicación familiar ($\beta = -.34$, $p < .001$). Además, los conflictos de comunicación en la familia influyeron en los problemas de victimización en la escuela ($\beta = -.24$, $p < .001$), que a su vez se asociaron directamente con un mayor sentimiento de soledad informado por los adolescentes ($\beta = .27$, $p < .001$). En síntesis, se da un efecto directo de la comunicación familiar negativa sobre la soledad que experimenta el adolescente, pero a su vez, también se da un efecto indirecto de dicha comunicación familiar sobre la soledad: este efecto indirecto nos muestra cómo los problemas de comunicación familiar inciden en la victimización escolar, lo que a su vez se encuentra estrechamente ligado con un sentimiento de soledad más intenso informado por los alumnos.

CONCLUSIONES

Este estudio tenía como principal objetivo analizar la relación existente entre los problemas de comunicación familiar entre padres e hijos, la victimización escolar y la configuración del sentimiento de soledad que experimentan los adolescentes. Una vez analizado el modelo de ecuaciones estructurales podemos destacar las siguientes conclusiones.

- 1) Los problemas de comunicación familiar influyen directamente en la configuración del sentimiento de soledad experimentado por el adolescente. En esta misma línea diversos estudios indican que la frecuencia de conflictos familiares, entre los que destacan los problemas de comunicación padres-hijo, pueden estar en el origen de algunos problemas de ajuste en los hijos, como la baja autoestima, la dificultad para establecer relaciones significativas con otras personas, la presencia de síntomas depresivos y el sentimiento de soledad (Ary, Duncan, Biglan, Metzler, Noell y Smolkowski, 1999; Ensign, Scherman y Clark, 1998; McGee, Williams, Poulton y Moffitt, 2000; Formoso, Gonzales y Aiken, 2002; Johnson, LaVoie, y Mahoney, 2001).
- 2) Podemos apreciar una influencia indirecta de los problemas de comunicación familiar en el sentimiento de soledad informado por los alumnos. En este sentido, la comunicación

familiar negativa influye en la victimización escolar y estos problemas de victimización inciden a su vez en el sentimiento de soledad informado por los adolescentes. De esta manera, los resultados obtenidos indican que el sentimiento de soledad experimentado por los alumnos está íntimamente unido a los problemas de comunicación que se dan en el seno familiar; además, los problemas de victimización escolar también contribuyen a intensificar este sentimiento de soledad. El adolescente puede interpretar la victimización como una experiencia crítica muy traumática que mine su autoconcepto y desemboque en síntomas depresivos y sentimientos de soledad. La victimización en la escuela supone una importante amenaza para el bienestar psicológico de niños y adolescentes puesto que se trata de una experiencia interpersonal sumamente estresante para la persona (Alsaker y Olweus, 1992; Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990; Smith, Bowers, Binney y Cowie, 1993). De hecho, se ha comprobado en numerosas investigaciones (por ejemplo, Andreou, 2000; Prinstein, Boergers y Vernberg, 2001; Rodríguez, 2004; Seals y Young, 2003) que las víctimas de *bullying* presentan: una imagen general negativa de sí mismas, desesperanza y pérdida de interés en sus actividades favoritas, inhabilidad para disfrutar y falta de energía, falta de satisfacción con la vida, síntomas depresivos, comunicación pobre y sentimientos de soledad.

Finalmente, consideramos de interés señalar que los adolescentes victimizados suelen ser impopulares en el aula e incluso en ocasiones son rechazados por sus compañeros, por lo que con frecuencia se perciben a sí mismos como poco competentes socialmente, tienen bajas expectativas positivas de éxito social y presentan más sintomatología depresiva. Todo esto provoca mayores sentimientos de soledad y aislamiento que contribuyen a la situación de victimización.

REFERENCIAS

- Andreou, E. (2000). "Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren". *Aggressive Behavior*, 26 (1): 49-56.
- Alsaker, F. D. y Olweus, D. (1992). "Parental relationships, peer relationships, and the development of depressive tendencies in adolescence". Paper presented at the *Biennial meeting of the Society for Research on Adolescence*, Washington, DC.
- Ary, D.V.; Duncan, T.E.; Biglan, A.; Metzler, C.W.; Noell, J.W. y Smolkowski, K. (1999). "Development of Adolescent problem behavior". *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27: 141-150.
- Batista, J.M. y Coenders, G. (2000). *Modelos de ecuaciones estructurales*. Madrid: La Muralla.
- Beam, M. R.; Gil-Rivas, V.; Greenberger, E. y Chen, C. (2002). "Adolescent problem behavior and depressed mood: Risk and protection within and across social contexts". *Journal of Youth and Adolescence*, 31 (5): 343-357.
- Begotti, T.; Borca, G.; Calandri, E.; Cattelino, E. y Ingoglia, S. (2004). "Family relationships and risk: an análisis of circularity". *IX Conference of the European Association for Research on Adolescence*. Porto.
- Cava, M. J. (2003). "Comunicación familiar y bienestar psicosocial en adolescentes". *Encuentros de Psicología Social*, 1: 23-27.
- Ensign, J.; Scherman, A. y Clark, J.J. (1998). "The relationship of family structure and conflict to levels of intimacy and parental attachment in college students". *Adolescence*, 33: 575-582.
- Formoso, D.; Gonzales, N.A. y Aiken, L.S. (2000). "Family conflict and children's internalizing and externalizing behavior: Protective factors". *American Journal of Community Psychology*, 28:

175-199.

Johnson, H.D.; LaVoie, J.C. y Mahoney, M. (2001). "Interparental conflict and family cohesion: Predictors of loneliness, social anxiety, and social avoidance in late adolescence". *Journal of Adolescent Research*, 16: 304-318.

Kupersmidt, J.B.; Coie, J.D. y Dodge, K.A. (1990). "Predicting disorder from peer social problems". En S.R. Asher & J.D. Cole (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

Lila, M.S. y Musitu, G. (2002). "Family stress, family functioning and adolescent adjustment". *VIII Conference of the European Association for Research on Adolescence*. Oxford.

Liu, Y. (2003). "Parent-child interaction and children's depression: the relationship between parent-child interaction and children's depressive symptoms in Taiwan". *Journal of Adolescence*, 26 (4): 447-457.

McGee, R.; Williams, S.; Poulton, R. y Moffitt, T. (2000). "A longitudinal study of cannabis use and mental health from adolescence to early adulthood". *Addiction*, 95: 491-503.

Musitu, G.; Buelga, S.; Lila, M. y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.

Prinstein, M.J.; Boergers, J. y Vernberg, E.M. (2001). "Overt and relational aggression in adolescents: social-psychological adjustment of aggressors and victims". *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479, 491.

Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.

Seals, D. y Young, J. (2003). "Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression". *Adolescence*, 38: 735-747.

Smith, P.K.; Bowers, L.; Binney, V. y Cowie, H. (1993). "Relationships of children involved in bully/victim problems at school". En S. Duck (Ed.). *Learning about relationships, understanding relationship processes Series* (pp. 184-212). Londres: Sage Publications.

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 (6): 419-428.



David Moreno Ruiz

Licenciado en Psicología por la Universitat de València

Sergio Murgui Pérez

Doctor en Psicología por la Universitat de València

Gonzalo Musitu Ochoa

Catedrático de Psicología Social de la Familia por la Universitat de València

Algunos aspectos socioemocionales de jóvenes en riesgo de exclusión social

Sara M. Vázquez y M^a Inés Monjas

INTRODUCCIÓN

Los jóvenes en riesgo de exclusión social constituyen un colectivo importante sobre el que es preciso dirigir estrategias de intervención. Sin embargo, todavía hoy hay aspectos del perfil afectivo e interpersonal de esta población que no están del todo claros.

OBJETIVOS

El propósito de este trabajo es identificar algunos de los rasgos que definen el perfil de los/as jóvenes que se encuentran en riesgo de exclusión social, señalando cómo varían en función del género, nacionalidad, situación familiar y edad. Con esto pretendemos acercarnos a la comprensión de sus comportamientos para incorporar nuevas estrategias de intervención que mejoren y cubran las necesidades que presentan, persiguiendo una competencia personal y social adecuada de cada uno de ellos.

METODOLOGÍA

MUESTRA

El estudio ha sido llevado a cabo en un barrio de Valladolid con un grupo de 32 chicos y chicas que asistieron a programas de garantía social durante el curso escolar 2003/04, siendo el 56,3% de ellos varones y el 43,7% restante de género femenino. Todos ellos son jóvenes con edades comprendidas entre los 16 y 21 años, que no poseen una titulación académica mínima, con grandes frustraciones escolares y que presentan importantes lagunas, tanto culturales como sociales.

De todos estos jóvenes, cabe destacar que el 37,5% de ellos son inmigrantes, la mayoría de origen magrebí y latinoamericano, siendo el resto de nacionalidad española. Otro dato importante es que tan sólo un 59,4% de ellos viven con su padre y su madre, mientras que un 25% pertenecen a familias monoparentales o viven con algún otro familiar, procediendo el resto de centros de acogida.

PROCEDIMIENTO

Para realizar el estudio hemos utilizado los siguientes instrumentos de medida: escala de auto-concepto AF5 (García y Musitu, 2001), cuestionario de personalidad para jóvenes EPQ-A

(Eysenck y Eysenck, 1992), cuestionario de estado-rasgo STAI (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1988), el inventario de asertividad de Grambill y Richey (1983), así como un sociograma diseñado específicamente para esta investigación, todo ello con la finalidad de analizar el autoconcepto, asertividad, ansiedad, relaciones sociales con sus compañeros/as y la extroversión, emotividad, psicoticismo o sinceridad que presentan estos jóvenes. Cabe destacar que parte de estas pruebas han debido ser adaptadas tanto en formato como en los aspectos lingüísticos, debido a que algunos de los ítems están formulados en un lenguaje inadecuado, e incluso a veces incomprensible, para estos jóvenes; así mismo, se ha procurado utilizar un lenguaje no sexista.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos se basan en los datos recogidos en las diferentes pruebas anteriormente expuestas y analizadas a través del programa estadístico SPSS, habiendo calculado los estadísticos descriptivos y el análisis correlacional de todas las variables evaluadas por medio del coeficiente de correlación de Pearson. Estos resultados se presentan en las Tablas 1 y 2.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos: media y desviación típica

	MEDIA	DT	N
Edad	18,19	1,96	32
Autoconcepto familiar	7,64	2,47	32
Autoconcepto social	7,24	1,26	32
Asertividad	100,19	24,83	32
Psicoticismo	4,34	2,03	32

Tabla 2
Coeficientes de correlación Pearson

	GÉNERO	EDAD	NACIONALIDAD	FAMILIA
Rechazos	-,219	-,152	,064	,445**
Elecciones	,319	,061	-,388	-,503
Autoconcepto	,076	,028	,107	,246
Autoconcepto social	,422*	,076	-,124	-,081
Autoconcepto físico	-,200	-,157	,333	-,375*
Psicoticismo	-,373*	-,106	,064	-,046
Ansiedad estado	-,347*	,044	,092	,181

* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
** La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Como datos a resaltar tras el análisis de los estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas en la escala de autoconcepto, de entre las cuatro dimensiones analizadas, académica, social, emocional, familiar y físico, se encuentran en el centil más bajo el familiar segui-

do del social.

La variable asertividad es una de las más afectadas según los datos obtenidos ya que existe una desviación típica muy elevada lo que nos indica que estos chicos/as se caracterizan bien por ser tímidos o agresivos.

En cuanto a los resultados del cuestionario de personalidad destacamos que tanto chicas como chicos, en el rasgo de psicoticismo presentan niveles altos.

Respecto a las relaciones interpersonales hay que señalar como, según la correlación realizada mediante los datos obtenidos en los sociométricos, los jóvenes que viven en centros de acogida son los más rechazados entre compañeros/as y los que viven con sus familias los más elegidos.

En cuanto a las diferentes dimensiones del autoconcepto analizadas destacamos la relación existente entre ser chica y tener un autoconcepto social positivo.

Los resultados encontrados al analizar las diferentes variables del cuestionario de personalidad EPQ-A nos indican que son los chicos quienes están más relacionados con rasgos de psicoticismo.

Por último los datos extraídos del cuestionario de ansiedad estado rasgo nos indican una relación entre ser chico y presentar un nivel de ansiedad transitoria.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de los principales resultados nos lleva a discutir y comentar dos aspectos que creemos revisten especial interés: las relaciones interpersonales y las diferencias de género.

Relaciones interpersonales. Teniendo en cuenta la aportación de diferentes autores de cómo el contexto puede ser determinante en las relaciones interpersonales que manifiestan los jóvenes (Santrock, 2003), según los datos obtenidos en estos chicos y chicas en riesgo de exclusión social, dentro del contexto escolar existe mayor probabilidad de que las chicas sean más elegidas y aceptadas que sus compañeros varones.

Tampoco debemos pasar por alto como una vez más queda de manifiesto la importancia que tiene el contexto familiar en el desarrollo social y emocional de los adolescente (Kimmel y Weiner, 1998), incluidos los que se encuentran en riesgo de exclusión, ya que aquellos que viven en centros de acogida son quienes presentan mayores dificultades para establecer relaciones interpersonales y por lo tanto tienen mayores dificultades para ser aceptados por el resto de sus compañeros. Papalia y otras (2001) afirman que vivir con el apoyo de los padres evita comportamientos de riesgo en los jóvenes.

A estos resultados hay que añadir la existencia de considerar a los chicos y chicas que viven en centros de acogida como introvertidos, persona retraídas, reservadas, distantes y cómo las dificultades y problemas en las relaciones interpersonales pueden ser consecuencia de no haber aprendido o adquirido determinadas habilidades necesarias para llevarlas a cabo (Monjas, 2002), como es el caso de los chicos que no las han aprendido en sus ámbitos familiares y necesitan de programas para mejorar su competencia tanto personal como social. Palacios (1998) afirma que los jóvenes que han crecido en instituciones son los que presentan una mayor acumulación de problemas en todos los ámbitos.

Diferencias en el género. En el estudio realizado los resultados referidos a las características de las chicas que participan de los programas de garantía social han sido diferentes de los esperados. En contraposición a lo que aparece en diferentes libros sobre el papel que ocupa la mujer en los ambientes más desfavorecidos nos hemos encontrado con una tendencia a que son más extrovertidas y emotivas que los chicos. *A priori* este dato nos puede llevar a pensar que las chicas que participan de los programas de garantía social no pertenecen a ambientes sociales desestructurados o marginales, sino que acuden a estos programas por no contar con una titulación mínima para poder acceder a un puesto de trabajo y por tanto pasan a formar parte del grupo de exclusión social. Su carácter extrovertido combinado con la variable de neuroticismo, tal y como indican Eysenck y Eysenck (1992), puede explicar que estas chicas se muestren quisquillosas, inquietas e incluso en ocasiones agresivas lo que les haya dificultado una adecuada adaptación a los institutos y ser posible causa de su abandono escolar.

También debemos señalar como estas chicas presentan un autoconcepto social mayor que los chicos, lo que se corrobora y es una autoimagen adecuada si la relacionamos con el número de elecciones que reciben, como ya señalamos anteriormente, respecto a los chicos.

Esta dimensión del autoconcepto está relacionada negativamente con los comportamientos disruptivos y la agresividad, y tal como señala Molpeceres (1991) son los chicos quienes presentan mayores rasgos de conductas y comportamientos antisociales en este grupo de jóvenes.

Respecto al resto de las dimensiones del autoconcepto en relación con las variables estudiadas (género, edad, sexo y nacionalidad) no se han encontrado datos significativos, pero podemos destacar como los resultados obtenidos nos indican que la variable familiar es la que más tiende a relacionarse con el autoconcepto y aquellos que viven con sus padres presentan un autoconcepto físico mayor que los que viven en centros de acogida.

Como conclusión final y teniendo en cuenta los resultados obtenidos que nos informan de un perfil socioemocional caracterizado por problemas de asertividad, rechazo social entre los iguales, dificultades en la construcción de un autoconcepto ajustado y presencia de rasgos psicóticos, enfatizamos la necesidad de que en los Programas de Garantía Social se incorporen, de forma sistemática, estrategias de promoción de la competencia personal y social (Monjas, 2004).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Eysenck, J.H. y Eysenck, S.B.G. (1992). *Cuestionario de Personalidad para niños y adultos*. (EPQ-A). Madrid: TEA.
- Gambrill, E.D. y Richey, C.A. (1983). *Inventario de Asertividad. Tacking charge of your social life*. Belmont: Waefworth.
- Garaigordobill, M.; Cruz, S. y Perez, J.I. (2002). "Análisis correlacional y predictivo de autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia". *Estudios de psicología*. Vol. 24 (1).
- García, F. y Musitu, G. (2001). *Autoconcepto Forma-5*. Madrid: TEA.
- Kimmel, D.C. y Weiner, I.B. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel.

Monjas, M.I. (2004). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y adolescentes*. Madrid: CEPE (1ª ed., 7ª reimp.).

Molpeceres, M.A. (1991). *Sistemas de valores, estilos de socialización y colectivismo familiar. Un estudio exploratorio de sus relaciones*. Tesis de Licenciatura. Dirs.: G. Musitu y A.M. Fontaine. Universidad de Valencia.

Palacios, J. y Rodrigo, M.J. (1998). *La familia como contexto de desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.

Papalia, D.E.; WendKos, S. y Duskin, R. (2001). *Psicología de desarrollo*. Colombia: Mc Graw Hill.

Rice, F.P. (2000). *Adolescencia, desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Reason Prentice Hall.

Santrock, J.W. (2003). *Adolescencia*. Madrid: Mc Graw Hill.



Sara M. Vázquez

Psicopedagoga
Estudiante de Doctorado
Universidad de Valladolid

Mª Inés Monjas

Profesora
Universidad de Valladolid

Adolescencia: abordaje interdisciplinar y comunitario

M^a José Petit Pérez y José de la Corte Navas

INTRODUCCIÓN

En Getafe, ciudad del cinturón sur de Madrid, con 160.000 habitantes, existen distintos tipos de servicios dependientes de distintas administraciones que realizan programas de Educación para la Salud. Uno de estos equipos es el Servicio Educativo Comunitario (S.E.C.) que depende de la Delegación de Educación e Infancia del Ayuntamiento.

El trabajo que aquí se expone, se enmarca en el Programa Preventivo y de Salud con Adolescentes que surgió en 1991 como una de las prioridades de trabajo en un Análisis de Necesidades realizado en conjunto con toda la comunidad educativa (padres, profesores y alumnos), constituyéndose un Equipo Interdisciplinar, coordinado por la Delegación de Educación e Infancia, formado por técnicos de las distintas concejalías, profesores de los 13 IES públicos de Getafe, Departamentos de Orientación, Servicio de Salud Pública del Área X de la Comunidad de Madrid e IMSALUD.

En este programa se han trabajado todos los aspectos que tenían relación con el desarrollo personal, social y ambiental del chico/a:

- Técnicas y hábitos de estudio.
- Relaciones interpersonales y ambiente del instituto.
- Relaciones familiares.
- Autoestima/autoconcepto.
- Sexualidad.
- Tabaco, alcohol y otras drogas.
- Salud:
 - Conocimientos generales de hábitos de salud.
 - Hábitos de alimentación.
 - Actividad físico-deportiva.
 - Accidentabilidad.

En los últimos años de trabajo hemos constatado los cambios que se vienen produciendo en la adolescencia (comunicación, tecnologías de la información, patrones de ocio y modas...) lo que nos ha animado a abordar desde la acción una investigación en coordinación con el Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid.

El modelo de intervención es el preventivo-comunitario cuyo objetivo básico es la promoción de la salud y la prevención de posibles trastornos para conseguir una calidad de vida más elevada en las personas.

Así, las intervenciones están basadas en un modelo de salud bio-psico-social. Este modelo defiende que la salud y por consiguiente la enfermedad, está íntimamente relacionado con lo que las personas hacen, es decir, con su comportamiento, en el medio en el que normalmente se desenvuelven y con los recursos con los que cuentan.

Se facilita la interacción entre el individuo y su medio, dotándole de habilidades de adaptación (habilidades para resolver sus propios problemas), modificando comportamientos e influyendo sobre las características del ecosistema.

Esta comunicación tiene como objetivo la presentación de los datos más significativos sobre el estudio realizado durante los años 2004 y 2005 con los adolescentes de Getafe, sus padres/madres y sus profesores/as, acerca de **“el nuevo perfil del adolescente: factores de riesgo vs. factores de protección”**.

Además de los datos cuantitativos, se expondrán brevemente los resultados más relevantes de los datos cualitativos obtenidos de los distintos grupos de discusión realizados con los adolescentes, los padres y madres y los profesores y profesoras.

MÉTODO-POBLACIÓN

La población total ha sido de $n = 1356$ con una oscilación en las edades entre 12 y 18 años, contando con una media de edad de 15.01 años y una desviación típica de 2.04, todos eran alumnos/as de ESO y Bachillerato y 663 mujeres (48.8%) y 693 varones (51.1%), 305 padres/madres y 70 profesionales (los Departamentos de Orientación de los nueve IES implicados, los tutores y tutoras de las aulas elegidas al azar y los dos psicólogos de la Delegación de Educación e Infancia del Ayuntamiento de Getafe). Se han tomado, pues, muestras significativas de todas las edades que abarca la adolescencia.

Para la obtención de datos se han construido:

1. Un cuestionario¹ autoinforme para chicos/as, que nos indica lo que los adolescentes hacen, piensan, sienten y su percepción del concepto que sobre ellos tienen sus padres y otros adultos con respecto a las variables estudiadas:
 - Uso de nuevas tecnologías.
 - Nuevos patrones de ocio y tiempo libre.
 - Sistema normativo familiar y escolar.
 - Autoconcepto del propio adolescente.
 - Percepción del grupo de iguales.
 - Percepción de los padres y otros adultos sobre el adolescente.
 - Valores, conductas xenófobas.

1. Se trata de cuestionarios preparados para distintas investigaciones o algunos ya publicados (entre otros): Cuestionarios de Secundaria, Cuestionario de Factores de Protección ante el consumo de drogas, Cuestionario de Variables de Protección (CFP), Escala de Estrés Percibido.

2. Un cuestionario autoinforme para padres/madres, manteniendo, en lo posible, los datos preguntados a los adolescentes para su posterior comparación. Este cuestionario está asociado al del alumno/a, de tal forma que la información de cada chico/a se pueda comparar con la de sus propios padres/madres.
3. Un cuestionario para profesores y profesoras más reducido con opciones dicotómicas (sí/no) y con unas características similares.

El análisis de los datos se ha realizado conjuntamente con D^a Rosario Martínez Arias, Catedrática del Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid. Se han realizado análisis de frecuencias y porcentajes de respuesta a cada uno de los ítems del cuestionario, con desagregación de datos por sexo, edades, centros y barrios y análisis de contingencias, análisis factorial con el método de extracción de componentes principales y diferencias de medias con el programa de tratamiento estadístico SPSS/Windows v.12.00.

Las nuevas variables analizadas han sido:

A.- Uso de tecnologías de la información y la comunicación y ocio tiempo libre:

- Nuevos patrones de ocio.
- Patrones de consumos de alcohol, tabaco y otras drogas.
- Nuevos estilos de comunicación: uso de tecnologías de la información.
 - Comunicación con adultos de referencia, padres/madres y profesores/as.
 - Comunicación entre iguales.
- Relaciones sexuales.

B.- Sistema normativo familiar y escolar:

- Relaciones familiares: encuentros y desencuentros.
- Relaciones en el ámbito escolar.

C.- Autopercepción de los adolescentes y percepción de los adultos:

- Diferencias en las percepciones de chicos/as y adultos.
- Diseños de procesos de reflexión comunes entre padres/hijos, profesores/alumnos.

D.- Estado de ánimo, intereses y motivaciones...

RESULTADOS MÁS SIGNIFICATIVOS

- Básicamente **los adolescentes son felices, están contentos y quieren disfrutar con el grupo de amigos, conocer y experimentar y descubrir cosas nuevas.** Su autopercepción es altamente positiva. Se gustan y están satisfechos con su manera de ser.
- Los **padres y madres** sobre todo están cerca "están ahí para todo" disfrutan menos y son menos felices que sus hijos/as. La convivencia y su tarea como educadores, frecuentemente la viven con preocupación y angustia. Esta preocupación impide una adecuada comunicación y provoca distanciamiento. Su miedo al NO CONTROL de los comportamientos del hijo/a provoca inseguridad, especialmente en el tiempo de ocio.

- Coincidencia (tanto de los chicos, padres y profesores) en la necesidad de **relaciones educativas en positivo**. Un estilo educativo positivo de padres y educadores propicia una mayor autonomía y responsabilidad. Un estilo cercano y empático.
- Constatamos que la adolescencia:
 - Es una etapa grandes cambios, todo son procesos madurativos, que se reflejan en los datos en tres etapas o franjas de edad (12-14 años, 15-16 años, 17-18 años) donde van evolucionando determinados tipos de comportamientos (ocio, consumos) hasta estabilizarse y otros desaparecer. Es transitoria y de una gran provisionalidad.
 - Se expresa de manera diferente entre chicos y chicas y con distintas formas en algunos aspectos de vivir su etapa adolescente (utilización de videojuegos mayor en chicos que en chicas, uso de móviles mayor en chicas que en chicos, relaciones sexuales más tempranas en los chicos que en las chicas, actividad deportiva mayor en chicos que en chicas y consumo de drogas mayor en chicos que en chicas, consumo de tabaco con mayor porcentaje en chicas que en chicos).
 - Tiene una característica, y es que fluctúa dependiendo de la persona, pero comparativamente a los datos que disponemos de hace una década, se adelanta en 1 ó 2 años, siendo más precoces las niñas.
- Se produce un cambio importante, **precipitando nuevos patrones de ocio y de relación, en el paso del colegio al instituto** (Getafe tiene escolarizado en los IES públicos, desde primero todos los cursos de secundaria), se dan conductas de mimetismo e imitación de iguales, como modelos más mayores, socialmente reconocidos entre los propios adolescentes.
- Con respecto a la **comunicación y nuevas tecnologías**. Existen distintos códigos según diversas necesidades:
 - Los/as adolescentes comunican/expresan especialmente sentimientos con sus iguales.
 - Los padres/madres expresan su preocupación por conocer qué “hacen” sus hijos/as fuera del ambiente familiar y pretenden comunicarse con ellos/as básicamente indagando y preguntando sobre todo aquello que no controlan.
 - Los/as profesores/as se muestran menos preocupados por estos temas, estableciendo una comunicación más espontánea sobre una mayor variedad de temas (siempre que al adolescente le interesen).
 - Escaso conocimiento de los padres y madres sobre las nuevas tecnologías que favorece la desconfianza con respecto al tiempo que los hijos/as dedican a éstas y en el acceso a determinados temas poco recomendables.
- **Las normas en el ámbito familiar NO FUNCIONAN**, (está descompensada la relación coste-beneficio, mucho desgaste por parte de los padres y madres y pocos resultados para que funcione lo establecido). Los/as chicos/as no están conformes con las normas impuestas. Los padres no tienen otra opción que el establecimiento de normas cuando el hijo no se responsabiliza. El trabajo personal, el estudio y las tareas domésticas son los motivos que causan mayor conflicto. No obstante el conflicto, en un grado medio es positivo pues ayuda en los procesos de negociación siempre que exista “buen entendimiento” y desemboca con la edad en un proceso de mutua cooperación (dicen los padres “cuando se van haciendo mayores ya no es necesario estar tan pendiente de que cumplan con lo acordado”).
- Los patrones de ocio y tiempo libre evolucionan también según la edad. Pero tienen un factor común “la homogeneidad”, cuando el/la adolescente sale con los/as amigos/as se lo pasa

bien porque está con sus iguales, pero... la forma de divertirse es más bien monótona "siempre lo mismo".

- Están en la calle, hacen botellón.
- Van a discotecas, locales, pubs a estar con los/as amigos/as, escuchar música, beber...

No hay muchas más opciones de ocio, los chicos y las chicas con otros gustos y/o intereses lo tienen complicado. De igual modo, los que deciden divertirse sin beber, fumar... terminan cediendo por lo "complicado" que les resulta pasarlo bien sin consumir.

- Queremos resaltar además que de los datos resultantes, un 10% aproximado de la población adolescente, es población de riesgo con factores de vulnerabilidad que es necesario detectar precozmente para poder intervenir (edad temprana en el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas, grupo de amigos/as con comportamientos de riesgo, deficiente comunicación con la familia, ausencia de referentes adultos, insatisfacción en el instituto y con los profesores, deficiente autopercepción, inseguridad personal y baja autoestima, conductas impulsivas, atracción por conductas de riesgo, dificultades para resolver conflictos o tendencia a resolverlos de manera agresiva...).

ORIENTACIONES PARA EL DEBATE Y LAS INTERVENCIONES POSTERIORES

- Ya que la familia, y en concreto los padres, siguen siendo uno de los referentes emocionales más importantes de los/as adolescentes y al mismo tiempo un factor importante de protección, es necesario la adquisición de nuevas habilidades educativas por parte de padres y madres, y esto supone el diseño de un trabajo de formación en un nuevo formato de talleres/grupos sobre temas monográficos (modas, tecnologías de la información y la comunicación, cambios en la comunicación y relación entre ellos/as, nuevos hábitos, etc.) que paulatinamente se vayan adaptando a los cambios que se van produciendo y a las necesidades educativas de los padres y madres.
- La adolescencia es una etapa evolutiva en la que se dan mayores factores de vulnerabilidad y conductas de riesgo. El trabajo preventivo precisa tener en la actualidad como población diana a los preadolescentes (10-12 años) y sus padres/madres, por lo que es importante diseñar programas específicos que anticipen el conocimiento en aquellas variables que tienen que ver con un desarrollo armónico. Creemos que la información y el asesoramiento como forma de prevención son imprescindibles tanto con los propios adolescentes como con los distintos agentes educativos.
- Es necesario, en la comunicación, disponer de códigos comunes ya que no es posible la comunicación si no existe un mismo código y se da un proceso de ida y vuelta. Necesitamos encontrar intereses compartidos y no dispares que favorezcan determinadas habilidades personales de comunicación en determinados casos distintas a las actuales tanto en adolescentes como en adultos para una adecuada comunicación.
- Es necesario aunar esfuerzos para reforzar un estilo novedoso y atractivo de trabajo en la educación en valores, reflexionar sobre la trasmisión de determinados valores presentes en una sociedad competitiva y de consumo. De individualidad frente a lo colectivo. Enseñar y aprender a tener un posicionamiento crítico ante los medios de comunicación, la propaganda, las modas y los estilos de vida.

AFECTOX. Programa de educación afectivo-sexual para adolescentes

M^a José Paz Rodríguez y M^a Genoveva Sayago Martínez

PRESENTACIÓN

El programa de afectividad y sexualidad que se desarrolla desde el Departamento de Servicios Sociales, enmarcado en el Programa de Prevención de Drogodependencias y en el Área de la Mujer, aborda tanto el ámbito escolar como el comunitario.

Las actuaciones que se llevaron a cabo desde su inicio son las siguientes:

- Aprobación de las bases reguladoras del programa municipal de ayudas para el financiamiento de la píldora postcoital.
- Realización de talleres sobre afectividad y sexualidad dirigidos a la población escolar de 3º y 4º de ESO, alumnado de la Escuela Taller y Talleres Ocupacionales, con el título: "Coñecete a ti mesm@" y los dirigidos a población adulta: "Como mellorar as relacións".
- Programa de educación afectivo-sexual en el tiempo libre, denominado "Ven os Venres", dirigido a la población adolescente.
- Elaboración y difusión del CD AFECTOX

OBJETIVOS

- Formar y generar actitudes de respeto y tolerancia hacia uno mismo y hacia los otros.
- Disponer de información destinada a fomentar comportamientos saludables, que faciliten la elección de un estilo de vida sano.

METODOLOGÍA

La metodología empleada tiene un carácter fundamentalmente activo y participativo, donde las personas participantes son los principales constructores de su aprendizaje.

La metodología propuesta está apoyada en técnicas de trabajo cooperativo, aprendizaje constructivista, y en la pedagogía de los métodos activos.

RESULTADOS

Para la financiación de la píldora postcoital, no se registró demanda de solicitudes, aunque la información facilitada por el centro de salud y farmacias del municipio nos indican que la píldora

ra es demandada por mujeres muy jóvenes y que desconocen sus efectos, incluso la consideran como un anticonceptivo más.

Los resultados referidos a los talleres "Coñecete a ti mism@" durante el curso escolar 2004- 05, son los que se indican:

	3º ESO	4º ESO	ESCUELA TALLER	TALLERES OCUPACIONALES	TOTAL
Nº de talleres	7	5	2	1	12
Nº de sesiones	3 (por taller) 21	4 (por taller) 20	2 (por taller) 4	1	45
Alumnado	108	112	60	60	340

En las entidades sociales se realizaron dos talleres "Como mellorar as relacións", participando un total de 70 personas adultas.

Los talleres encuadrados en el programa de educación afectivo-sexual en el tiempo libre "Ven os Venres" se realizaron cuatro, en los que participaron un total de 260 adolescentes.

Los resultados conseguidos fueron valorados positivamente por todos los colectivos.

Indicamos a continuación cómo se recogieron las opiniones tanto de los adolescentes como de monitores y profesorado.

En las distintas sesiones, las personas participantes depositaban sus valoraciones en un buzón de sugerencias; también se pasaron cuestionarios de evaluación.

En los centros escolares se realizó una evaluación inicial y otra final en donde participaban miembros del equipo directivo, los tutores/as y monitoras responsables de la actividad. La coordinación llevada a cabo tanto con las monitoras como con el profesorado, así como los instrumentos utilizados nos aportaron la siguiente información:

- El entusiasmo de los participantes y ser una actividad demandada por no existir espacios destinados a estas edades.
- Otro punto a destacar son las carencias que presentan los adolescentes, tales como:
 - Conocimientos pobres sobre sexualidad, focalizando en la penetración.
 - La edad del primer coito disminuyó, y se sigue esta tendencia.
 - Tienen conocimientos incorrectos sobre anticoncepción.
 - El uso regular de los anticonceptivos es poco frecuente.
 - Las relaciones sexuales se mantienen en lugares y situaciones inapropiadas y asociadas a otros riesgos, alcohol y otras drogas.
 - Carecen de habilidades personales y sociales aplicadas al campo sexual.

Estas experiencias nos sirvieron para plantearnos la necesidad de elaborar el CD AFECTOX.

Los datos que disponemos del CD son todavía iniciales; se refieren a la distribución que se realizó en distintas presentaciones con población general, padres y adolescentes, teniendo sólo recogidas valoraciones favorables de un grupo de 30 padres y 50 adultos en general.

Respecto a la población adolescente, se entregó a un grupo de 100 adolescentes y jóvenes en general, aunque no disponemos de valoraciones. Se utilizará el CD al inicio del curso escolar 2005-06.

Convivencia y violencia en la infancia y adolescencia

Berta Ruiz Benítez, Mariano Hernán García,
Francisco J. Alaminos y Andrés Cabrera León

El Observatorio de la Infancia en Andalucía (OIA), dirigido por Mariano Hernán García, es un proyecto ejecutado por la Escuela Andaluza de Salud Pública a través de un convenio establecido con la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía. El área de Estudios y Proyectos del OIA, coordinado por Andrés Cabrera León, diseña y desarrolla proyectos de investigación a través de tres líneas: "Estado de la infancia en Andalucía", de la cual Berta Ruiz Benítez es becaria de investigación y Francisco J. Alaminos es técnico de investigación, analiza el estado actual y la evolución de los niveles de bienestar y calidad de vida de la infancia y adolescencia; "Menores en riesgo o desventaja" donde tratamos de acercarnos a la realidad de la población infantil más desfavorecida y desprotegida socialmente; y "Mirada a la infancia", se encarga de averiguar qué imagen se tiene de los menores, cómo se debe tratar esa imagen desde el punto de vista del derecho a su honor e intimidad y cómo podemos hacerlos partícipes y protagonistas en proyectos de investigación.

OBJETIVOS

- Construir un marco conceptual sobre las relaciones de convivencia entre la población infantil y adolescente y con otras estructuras sociales, haciendo énfasis en las situaciones de conflicto y las formas de violencia que se derivan de las mismas.
- Proporcionar información cuantitativa sobre las relaciones de convivencia y violencia en la infancia y adolescencia en España y de manera específica en Andalucía.

METODOLOGÍA

Se ha realizado una revisión bibliográfica de investigaciones relacionadas con la pregunta objeto de estudio, así como una revisión de fuentes de información que nos pudiesen aportar datos sobre la incidencia de la violencia en los diferentes contextos de la población infantil y adolescente.

El ámbito de estudio ha sido España con énfasis en Andalucía, y los años revisados han sido desde 1998 hasta 2004.

RESULTADOS

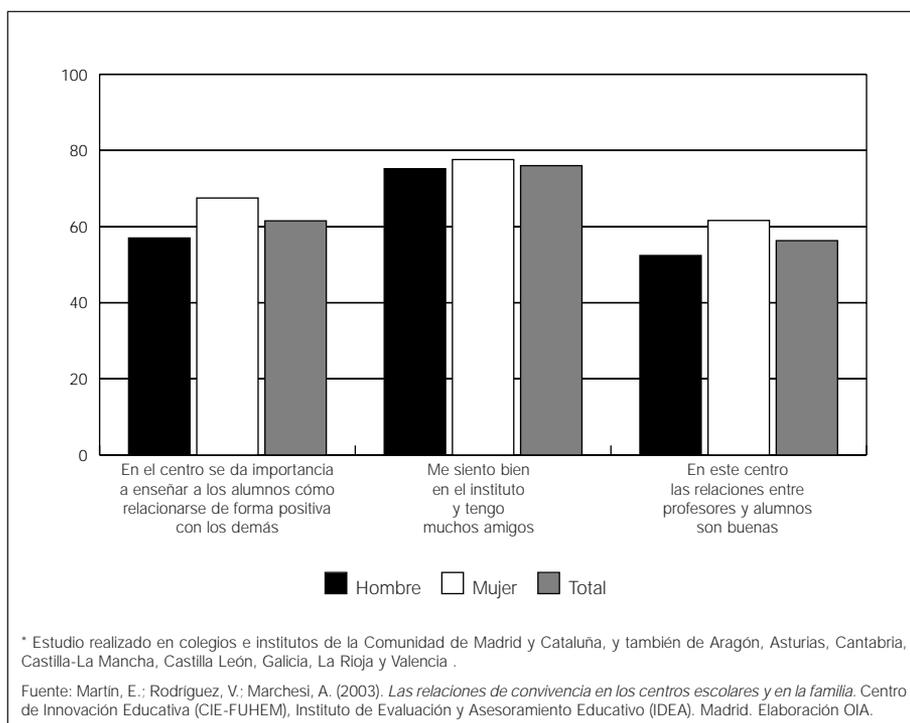
La población infantil y adolescente desarrolla principalmente sus formas de socialización en la red familiar, en el centro educativo y en el grupo de iguales. La valoración de esta población

sobre la convivencia en estos contextos es positiva, las relaciones que se desarrollan se basan en la afectividad, satisfacción de necesidades y el aprendizaje. Los alumnos y alumnas muestran una actitud positiva ante la convivencia dentro del aula, el 81% del alumnado dice estar satisfecho con sus relaciones de convivencia en el centro¹. El 76,0% de alumnos y alumnas dice "sentirse bien en el instituto y tener muchos amigos"² (Figura 1).

Los resultados son similares en el entorno familiar, de hecho el 94% de los hijos e hijas consideran un valor importante mantener buenas relaciones familiares³. En cuanto a la calidad de éstas, un 45,4% de los alumnos y alumnas afirma estar "De acuerdo o muy de acuerdo" en que los padres colaboran en las tareas escolares; un 63% en que sus padres comparten su tiempo de ocio con frecuencia; un 51,6% afirma contar a sus padres sus problemas; y un 51,6% dice que las normas de convivencia que existen en su familia han sido acordadas con sus padres⁴.

A pesar de estas valoraciones también en la convivencia surgen situaciones conflictivas. El conflicto, entendido como una confrontación de intereses es necesario para enriquecer el diálogo entre personas u organizaciones, aporta a la relación una parte positiva pero puede desembocar en soluciones no pacíficas.

Figura 1. Valoración del clima de convivencia en el centro educativo. 2003*



1. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2002).

2. Martín, E.; Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2003).

3. Megias, E. y Elzo, J. (2002).

4. Martín, E.; Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2003).

Una forma derivada del conflicto y que se usa como resolución de los mismos, es la violencia, entendida como una forma de respuesta culturalmente construida. Serían aquellas conductas intencionadas que van contra personas, cosas, y que tienen en su composición factores culturales, sociales y de personalidad apareciendo en todos los contextos en los que se desenvuelve la población infantil y adolescente. La diferencia entre violencia y agresividad viene determinada por el hecho de que la agresividad es un componente conductual inherente al ser humano que no tiene por qué dirigirse a un objetivo destructivo, sin embargo la conducta violenta se caracteriza por tener unas connotaciones culturales, comportamiento intencional y un fondo destructivo, usa la fuerza física o psicológica en la manera de resolución de un conflicto⁵.

El estudio de la violencia en la infancia y adolescencia lo hemos abordado a través de los contextos de convivencia y cómo se manifiestan en ellos la violencia. Así, en el **contexto familiar** hemos tratado la violencia contra la infancia y adolescencia (maltrato infantil). La diversidad de visiones y definiciones sobre maltrato, han influido en el hecho de que muchos de los actos tipificados como malos tratos no lo han sido hasta ahora, por ejemplo el maltrato psicológico o incluso algunas formas de maltrato físico que han estado justificadas durante mucho tiempo como formas de disciplina. Se hace necesario la concienciación de que determinados comportamientos también son perjudiciales para la población infantil y adolescente. También hay que tener en cuenta que para la construcción de una tipología hay un importante número de casos en los que se producen a la vez varios de estos malos tratos. Los resultados de diversas investigaciones indican que en Andalucía, la prevalencia del maltrato durante los años 1997 y 1998 fue de 7,1 menores de 18 años por cada 10.000. En España fue de 7,2. Ceuta y Melilla, en los años 1997 y 1998, fueron las Comunidades Autónomas con mayor prevalencia de maltrato a menores (15,2 y 12,9 respectivamente). Cantabria, en los años 1997 y 1998, fue la Comunidad Autónoma con menor prevalencia de maltrato registrado a menores (Figura 2).

En Andalucía el tipo de maltrato a menores más prevalente en el ámbito familiar fue la conducta negligente (6,4 menores por cada 10.000), 3 menores andaluces de cada 10.000 sufrieron maltrato emocional, 1,4 maltrato físico y 0,2 abuso sexual⁶.

En el **contexto educativo**, esta violencia adquiere diferentes formas, nosotros hemos hecho referencia a la violencia ejercida entre iguales, el denominado *bullying*, término anglosajón que se usa para explicar una forma concreta de malos tratos entre compañeros y compañeras llevados a cabo dentro del centro educativo. En este tipo de violencia se dibujan tres perfiles de actores diferenciados: víctima, agresor y espectador; y este tipo de violencia cuenta con unas características determinadas: es intencionada, persistente en el tiempo, los agresores se mueven por una necesidad de intimidar y dominar; existe un desequilibrio de poder (físico, psicológico y social) entre agresores y víctimas; conlleva violencia física, psíquica o ambas; se puede dar de forma indirecta, por ejemplo propagando rumores falsos sobre compañeros; se mantiene por el refuerzo del grupo; los adultos no suelen ser conscientes de estas conductas; las víctimas tienden a guardar silencio al igual que otros compañeros; los y las menores que son víctimas pueden ser a su vez agresores⁷.

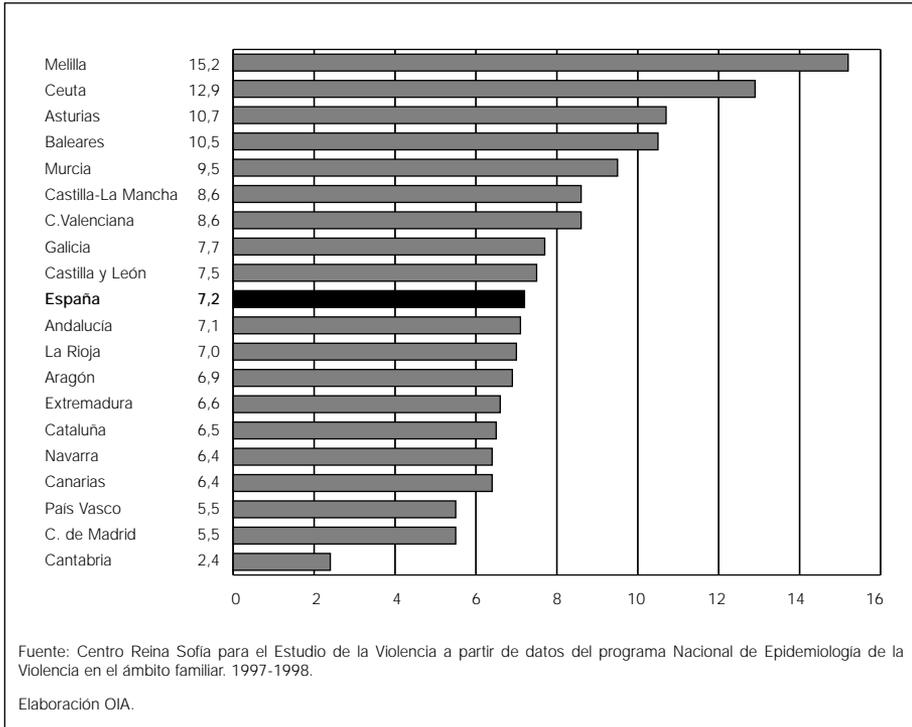
En los Centros de Educación Secundaria la conducta violenta más frecuente tanto en víctimas como en agresores fue la agresión verbal: "insultar" (45,5% según agresores y 38,4% según víctimas), "poner mote" (37,9% según agresores y 37,2% según víctimas) y "hablar mal de otros

5. Ortega Ruiz, 2005 y Cerezo Ramírez, 2001.

6. Centro Reina Sofía, 1997.

7. Cerezo Ramírez, 2001; Ortega Ruiz y Mora Merchán, 2004; Ortega Ruiz, 2003; Ortega Ruiz y Mora Merchán, 2002 y Defensor del Pueblo, 2000.

Figura 2. Maltrato a menores en ámbito familiar según Comunidad Autónoma. España, 1997-98



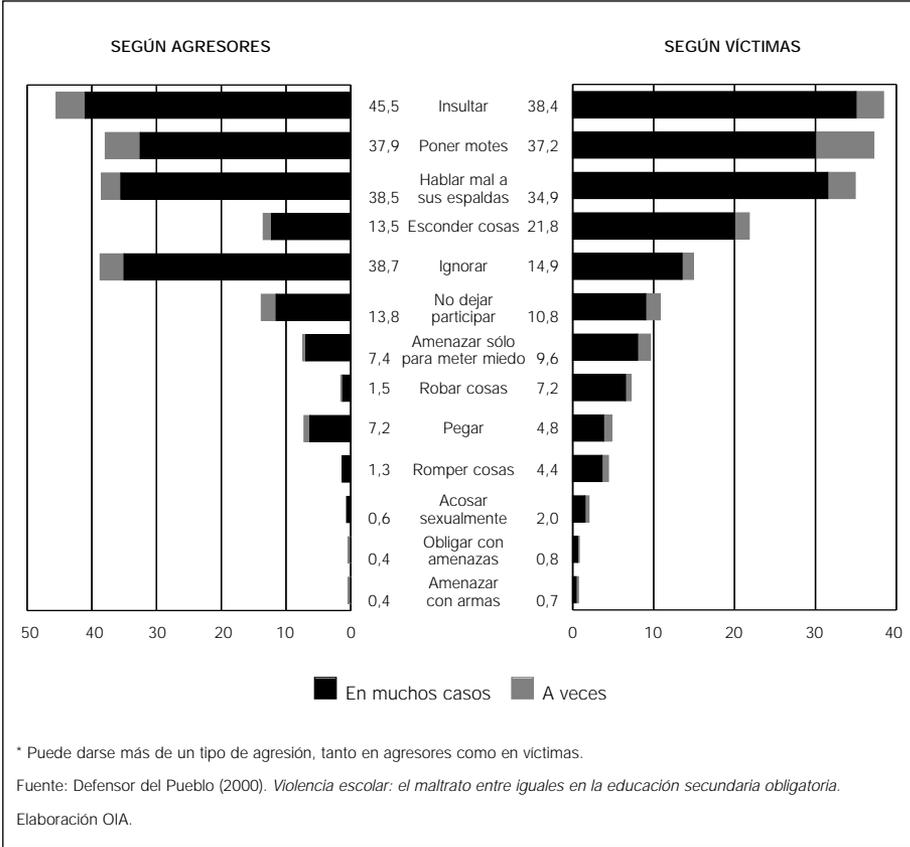
a sus espaldas" (38,5% y 34,9%); en segundo lugar se daba lo que podríamos denominar como exclusión social: ignorar (38,7% según agresores y 14,9 según víctimas) y no dejar participar (según agresores 13,8% y según víctimas 10,8%). La conducta violenta física es la menos incidente: romper cosas, pegar, acosar sexualmente (según agresores 7,2% y según víctimas 4,8%)⁸ (Figura 3). Según dicho estudio, tanto alumnas como alumnos reconocen ser más agresores que víctimas en comportamientos como "ignorar", "no dejar participar", "insultar", "poner motes", "hablar mal de otros a sus espaldas" y "pegar".

Todos estos conflictos no son nuevos. La degradación de la convivencia en los centros escolares no aparece fundamentada en resultados de los estudios revisados, quizás lo que podría estar produciéndose es una mayor visibilidad del problema y una mayor intransigencia ante el maltrato de cualquier tipo.

En cuanto a la **violencia ejercida por menores**, es difícil comprobar cuál es la criminalidad juvenil pues los datos a los que se pueden acceder son dispersos y referidos a años distintos.

8. Defensor del Pueblo, 2000.

Figura 3. Incidencia y tipo de agresiones en el centro educativo. Enseñanza Secundaria Obligatoria. España, 2000*



A pesar de estas limitaciones, los datos que se conocen no parecen justificar la gran alarma social que se está dando. En 1998 se realizaron 23.201 detenciones y en 2003 fueron 24.309 detenciones, lo cual supone un aumento de 4,2 puntos en la tasa de detenciones en menores de 14 a 17 años.

Sin embargo se produce un descenso en la tasa de detenciones respecto a 2003, resultando un total de 14,7 detenciones por cada 1.000 menores de 14 a 17 años de edad, frente al 15,9 de 2002 (la más alta registrada entre 1998 y 2003) (Figura 4).

En 2002, 13.859 menores estaban bajo **tutela** por cometer algún tipo de infracción. Más de un 90% de los menores que estaban bajo tutela son varones. El 81% de los menores bajo tutela tienen entre 16 y 17 años. También existe un componente de género, es decir las conductas delictivas las suelen llevar más a cabo los varones que las mujeres (Figura 5).

Figura 4. Evolución de la tasa de detenciones. España, 1998-2003

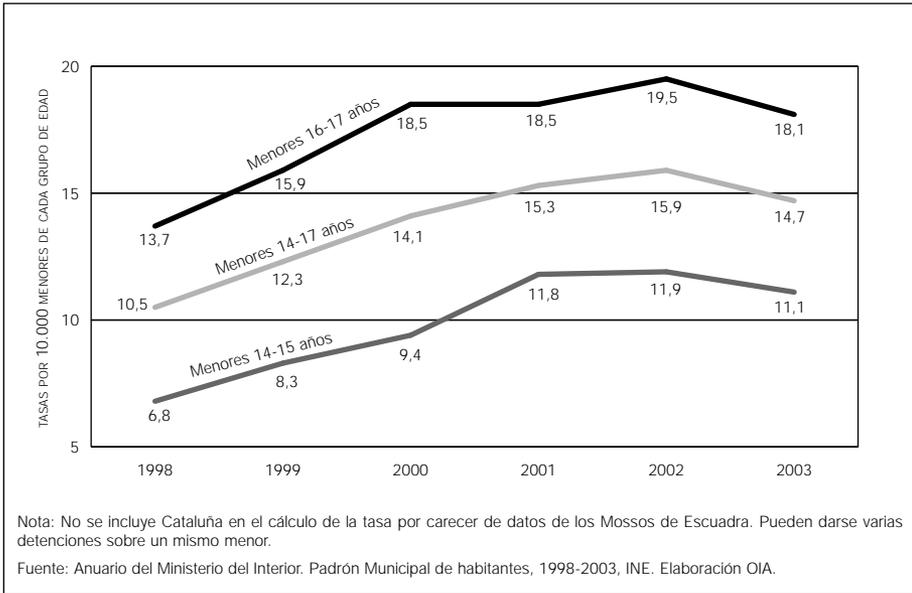
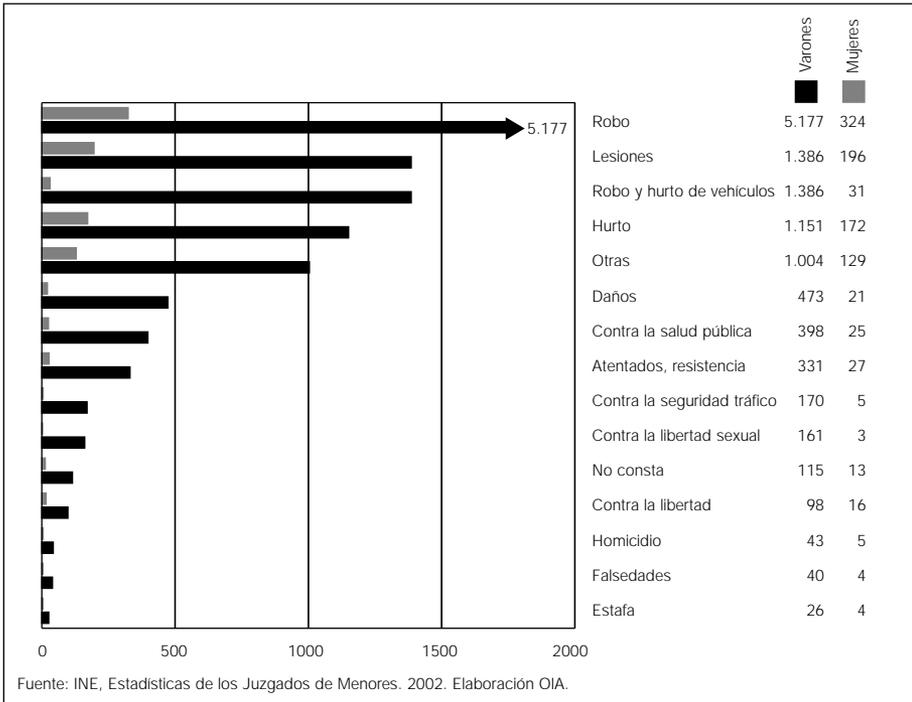


Figura 5. Número de menores bajo tutela según infracción y sexo. España, 2002



CONCLUSIONES

- Según los estudios revisados, la población menor valora positivamente sus relaciones tanto en el ámbito educativo como en el familiar.
- Entre 1997-98 tanto en España como en Andalucía la prevalencia de maltrato infantil fue similar, unos 7 menores de cada 10.000 sufrieron maltrato. En muchos casos se dan varios tipos de maltrato a la vez, siendo el más prevalente tanto en España como en Andalucía el maltrato negligente.
- En el ámbito educativo se observa una mayor prevalencia de los comportamientos disruptivos y faltas de respeto entre compañeros que comportamientos agresivos directos (físicos o psíquicos). Los alumnos son más agresores y víctimas en comportamientos como "no dejar participar", "insultar", "poner mote", "esconder cosas" y "pegar" y las alumnas son más agresoras y víctimas que los alumnos en comportamientos como "hablar mal de otros a sus espaldas".
- Existen limitaciones en la información referida a la violencia ejercida por menores, lo cual hace que los datos disponibles no nos permitan conocer la realidad. A pesar de ello, observamos que entre 1998 y 2003 existe un ascenso de la tasa de detenciones realizadas a menores de 14-17 años en 4,2 puntos; en el año 2003 (14,7 por cada 10.000 menores) existe un descenso de la tasa de detenciones con respecto al año anterior (15,9 por cada 10.000 menores).
- El análisis de las fuentes de información sobre convivencia y violencia revisadas sugiere la necesidad de generar un consenso conceptual en cuanto a las definiciones operativas de las dimensiones y las variables de estudio. Es necesario construir registros sobre maltrato a menores con información periódica fiable y contrastable.
- Es importante seguir realizando investigaciones con metodologías cuantitativas y cualitativas en las que se contemple la participación del menor, y de los actores que intervienen en el proceso formativo, para caracterizar las relaciones de convivencia en la infancia y orientar las políticas preventivas.

BIBLIOGRAFÍA

- Centro Reina Sofía (1997). *Estudio de la violencia a partir de datos del programa Nacional de Epidemiología de la violencia en el ámbito familiar. 1997-98*.
- Cerezo Ramírez, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide ed.
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2002). *Sistema estatal de Indicadores de la educación 2002*. Madrid: MECD ed.
- Martín, E.; Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en la escuela y la familia*. Grupo IDEA y centro de innovación educativa.
- Megías Valenzuela, E. y Elzo, J. (2002). *Hijos y padres: comunicación y conflictos*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.

Ortega Ruiz, R. (2003). *La violencia escolar: estrategias de prevención*. Barcelona: Grao ed.

Ortega Ruiz, R. (2005). *Convivencia y violencia en la infancia y adolescencia. III Foro de la Infancia en Andalucía*.

Ortega Ruiz, R. y Mora-Merchan, J. (2002). *Violencia escolar: mito o realidad*. Sevilla: Mergablum ed.

Ortega Ruiz, R. y Mora-Merchan, J. (2004). "Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares". *Revista de educación*, 313.



Berta Ruiz Benítez

Observatorio de la Infancia en Andalucía
Consejería para la Igualdad y Bienestar Social
Junta de Andalucía

Mariano Hernán García

Observatorio de la Infancia en Andalucía
Consejería para la Igualdad y Bienestar Social
Junta de Andalucía

Francisco J. Alaminos

Observatorio de la Infancia en Andalucía
Consejería para la Igualdad y Bienestar Social
Junta de Andalucía

Andrés Cabrera León

Observatorio de la Infancia en Andalucía
Consejería para la Igualdad y Bienestar Social
Junta de Andalucía

Proyecto de intervención escolar en un caso de bullying

Marina Parés Soliva

OBJETIVO O JUSTIFICACIÓN DE LA PONENCIA

En esta ponencia se explica la intervención realizada en un caso concreto de acoso escolar y la buena resolución del mismo. Se pretende, a través del análisis de la intervención en este caso concreto, conseguir diseñar las bases que sirvan para una correcta intervención en la mayoría de los casos de acoso escolar. Se parte de la premisa de que el *bullying* es una manifestación de un acoso grupal y todas las intervenciones diseñadas tienen en común el apoyo incondicional a la persona, niño en este caso, víctima de violencia de sus iguales. Por tanto el proyecto de intervención que se presenta en esta ponencia sólo puede ser aplicado teniendo en cuenta estos dos pilares, a saber: el apoyo incondicional al niño-víctima y la admisión de la presencia de un acoso grupal.

No se trata por tanto de una disputa entre dos, sino que existe un grupo que ataca a un individuo. Sin respetar estas dos premisas el modelo de intervención aquí expuesto probablemente no consiga los resultados esperados.

El apoyo incondicional hacia el niño-víctima se concreta en un respeto absoluto a su palabra, a la versión de los hechos que manifiesta, así como a su participación en la toma de decisiones de las maneras de intervenir y a los tiempos de intervención. Nada debe hacerse sin que el niño-víctima sepa cuál va a ser la intervención de los adultos, ello implica adaptarse a los tiempos del menor. No respetar su criterio, y actuar sin su conocimiento puede llevar a una agravación de la violencia que recibe, pues los adultos, aun con la mejor de las intenciones, pueden iniciar actuaciones que acrecienten la situación de angustia vital del niño-víctima.

Por tanto el modelo aquí expuesto se basa en el respeto a la toma de decisión del menor sobre la resolución de su propio problema, con la única salvedad de que no se van a tolerar más actuaciones de agresión sobre él. Es muy importante que en este punto el adulto sea inflexible: no se va a consentir que siga siendo agredido, por ello todas las acciones a diseñar han de cumplir ese objetivo: cortar de raíz las agresiones.

El otro pilar en el que se sustenta este modelo de intervención es la aceptación de que nos enfrentamos a un acoso grupal, eso significa que por un lado está un grupo de personas que agrede y por el otro la víctima agredida, muy sola y con muy pocos apoyos. El modelo aquí expuesto no va a tener buenos resultados si se parte del supuesto de una riña entre dos. En las disputas interpersonales existe un cierto equilibrio de fuerzas que es inexistente en los casos de *bullying*.

METODOLOGÍA

La metodología que se sigue en esta comunicación consiste en una breve descripción teórica del concepto de acoso escolar o *bullying* para continuar con la explicación de un caso real y del proyecto de intervención diseñado para su abordaje.

CONCEPTO DE *BULLYING*

El concepto de *bullying* proviene de una adaptación del concepto de acoso moral en el trabajo al acoso moral en el ámbito escolar. Ambas formas de comportamiento tienen mucho en común, dado que ambas son manifestaciones de violencia psicológica a través del acoso grupal. Lo que las diferencia es el ámbito donde tienen lugar, uno en el trabajo y otro en la escuela; así como la edad de los participantes y un mayor uso de las agresiones físicas en el caso del acoso escolar. Al tratarse de manifestaciones de violencia psicológica van encaminadas a romper el equilibrio y la estabilidad psíquica de la víctima, por tanto el suicidio de la víctima es la constatación del éxito del acoso grupal.

EXPLICACIÓN DE UN CASO REAL

Antecedentes

Los dos protagonistas principales, a saber el futuro niño-matón y el futuro niño-víctima eran amigos íntimos. Su amistad contaba con el beneplácito de los padres, hasta el punto que el futuro niño-matón consiguió que su familia cambiara sus planes (dejaron de ir al camping) para no faltar a la fiesta de cumpleaños del que después sería el niño-víctima. En esta época el futuro niño-víctima era un niño muy popular en el ámbito escolar.

Desencadenantes

Se iniciaron problemas entre los dos niños en una actividad de verano. A partir de este momento el niño-matón empezó a conspirar contra el otro crío mientras todavía se hacía pasar por amigo. Poco a poco fue rodeándose de aliados que en cierta manera envidiaban la posición de popularidad que hasta la fecha había disfrutado el niño-víctima. El nivel intelectual del niño-víctima estaba muy por encima de la media y destacaba mucho en matemáticas, además se trataba de un chico muy atractivo físicamente, y al que se le daban muy bien los deportes.

El acoso grupal consistió en acciones de vejación tanto dentro como fuera de la escuela. Las acciones de vejación dentro de la escuela se concretaban en: humillaciones como hacer que lamiera la pared, patadas, insultos, mofas, y aislarlo de los juegos. Ya fuera de la escuela se manifestaban en los entrenamientos y en los partidos y consistían en no pasarle la pelota, no hablarle, reírse de él y, por supuesto, tampoco era invitado a las fiestas de cumpleaños. De ser un niño muy popular en el colegio pasó a ser un marginado.

Repercusiones en el niño-víctima

Pérdida de la sonrisa, encopresis, lesión testicular por golpes bajos. A partir de esta lesión los padres se enteran y hablan con su hijo. El niño primero lo niega, se resiste a aceptar que le hacen daño, al fin lo reconoce, y consigue explicar cada una de las acciones de humillación y llegar a nombrar a los autores de las agresiones. El niño justifica su silencio hasta el momento diciendo que no quería que sus padres se preocuparan. Los padres van a hablar con la tutora y se diseña conjuntamente el plan de intervención.

PROYECTO DE INTERVENCIÓN

a) Pautas de intervención:

Para hablar con un niño que ha sufrido las agresiones de sus compañeros, de aquéllos a los que antes consideraba sus amigos, hay que ser muy cuidadosos con el tono empleado, cualquier resquicio de ira o de rabia puede victimizarle una segunda vez. Estamos frente a un niño que ha perdido la confianza en sus semejantes. Es muy importante no culpar al niño de su situación y para ello es básico responsabilizar de la violencia a aquéllos que la ejercen y no a la víctima. El niño tiene que sentir que lo comprendemos, además de que lo compadezcamos, que nosotros en su situación reaccionáramos como él.

No podemos pensar que es una persona débil, porque ciertamente no lo es: aguantar las barbaridades que ha tenido que soportar sin casi rechistar demuestra mayor resistencia y valor de lo que se piensa a primera vista. No podemos olvidar que el acoso tiene lugar cuando la futura víctima se rebela a la sumisión que demanda el líder, por tanto estamos frente a un niño que tenía un buen auto-concepto al inicio del acoso; como mínimo lo suficientemente bueno como para resistir a las presiones manipuladoras del matón de turno. Es precisamente romper esa resistencia, el fin último de la violencia psicológica.

A menudo el líder manipulador no es el mismo que ejerce la máxima violencia contra la víctima, dado que como buen manipulador ha conseguido rodearse de aliados que le hacen el trabajo sucio. Si no sabemos identificar bien quién es el líder manipulador la intervención sobre el grupo acosador fracasará.

Las pautas de intervención reposan básicamente sobre el tutor de clase dado que es el más apto para intervenir dentro del contexto escolar. En las reuniones del tutor con los padres del niño-víctima hay que dejar claro que no se van a tolerar más agresiones y además hay que buscar la colaboración y el compromiso de la dirección escolar y diseñar conjuntamente el plan de intervención.

b) Líneas de intervención:

El plan de intervención consta de dos apartados: la intervención escolar y la intervención familiar. Dentro de la intervención escolar hay que distinguir el trabajo dentro del aula, que recaerá sobre el tutor, de la intervención con el resto de profesores, que recaerá más en la dirección. Este aspecto docente no debe ser infravalorado, dado que habrá que contar con la colaboración de todos los profesores para implementar medidas disuasorias de otros posibles acosos. El trabajo en el aula debe incluir el trabajo con los niños protagonistas, y con el grupo clase.

Todo proyecto de intervención ha de incidir en tres aspectos al mismo tiempo, sobre el niño-víctima, sobre los matones y sobre el grupo-clase, y ello a través de acciones coordinadas desde el profesorado, los padres y la dirección escolar. El grupo-clase ha presenciado, en varias ocasiones, las agresiones al niño-víctima y se ha sentido atemorizado frente al grupo acosador. Las actitudes intimidantes y agresivas del grupo acosador hacia el niño-víctima provoca en los otros niños, que lo presencian y que se ven forzados a no poder actuar a causa del miedo, una grave sensación de indefensión. A estos niños se les puede considerar víctimas secundarias del *bullying* dado que están sometidos a formas de relacionarse insanas.

La intervención familiar ha de incluir el trabajo tanto con la familia del niño-víctima, como con los padres del niño-matón y también con los padres de los otros niños-violentos. Se distinguen los tres grupos dado que las intervenciones serán diferentes para cada uno de ellos.

PROYECTO DE INTERVENCIÓN

INTERVENCIÓN ESCOLAR

Tutor: dentro del Aula

a) Niño-víctima:

- Protección: Hay que adoptar medidas de protección extremas cuya aplicación ha de pactarse con el menor (siempre bajo supervisión de algún adulto, no dejarle solo en el patio, en los lavabos...). El tiempo máximo de aplicación ha de rondar los tres meses dado que si las otras actuaciones han dado el resultado esperado ya no van a ser necesarias estas medidas.
- Aceptación: Hay que ayudar al menor a aceptar su situación. Hay que evitar la negación y la huida así como trabajar la auto-inculpación. A través de las charlas tutoriales transmitir el mensaje de que el menor no tiene la culpa por ser agredido ni por necesitar protección.
- Reconocimiento: Se basa en la aplicación de medidas que aumenten la autoestima del niño-víctima. Hay que fomentar la valoración de su imagen pública (darle responsabilidades especiales en clase...)

b) Grupo de matones:

- Control: Hay que transmitir el mensaje de claro que no se va a permitir más violencia y explicitar las medidas correctoras si ello continúa.
- Detección: Hay que saber discernir quién instiga el acoso de quienes lo secundan.
- Responsabilidad: Hay que potenciar la responsabilidad de las propias actuaciones, que van desde pedir perdón al niño-víctima hasta acciones concretas de compensación (de forma individual y no grupalmente). Al inicio estas actuaciones han de ser supervisadas por un adulto y valoradas por el niño-víctima para que no reviertan en agresiones sutiles.
- Disgregación: Hay que romper la unidad del grupo y ello se puede conseguir a través de la inclusión de sus miembros en otros grupos (de estudio, deportes...).

c) Grupo-clase:

- Reacción: Hay que potenciar la recuperación de la capacidad de reaccionar frente al grupo acosador, ya sea a través de la denuncia pública en las tutoriales, o privadas con algún profesor o anónimas a través del buzón de denuncias. También se valora como muy útil la creación de grupos *anti-bully* en la escuela.
- Convivencia: Hay que hacer un fomento especial de los valores de la convivencia ya que éstos han sido destruidos. Se considera muy útil la elaboración de trabajos sobre ética, violencia, coraje y espíritu crítico y las posteriores exposiciones en clase.
- Solidaridad: Favorecer actuaciones que ayuden a la inclusión del niño-víctima en la dinámica de la clase. Un aumento de tareas de responsabilidad dentro del aula ayudará al fomento de la imagen pública del niño-víctima.

Dirección: resto de profesorado

- Medidas disuasorias: buzón denuncias, grupo *anti-bully*...
- Medidas de protección excepcional (son temporales) hacia el niño-víctima. Hay que comprender su estado irritable y a veces irritante.

INTERVENCIÓN FAMILIAR

Tutor con apoyo intraescolar preferentemente por psicólogo escolar

- a) Padres niño-víctima. La intervención ha de ser de colaboración y debe basarse en dos premisas, por un lado contener la angustia del niño y la de los padres y por otro ayudar a los padres a no culpabilizar al niño ni a sí mismos.
- b) Padres niño-matón. La intervención ha de ir dirigida al reconocimiento de que tienen un grave problema a resolver, debe basarse en las premisas de no permitir ni consentir más agresiones de su hijo y en la necesidad del mismo de recibir atención terapéutica especializada externa a la escuela (eso ayuda al reconocimiento que el problema de la violencia tiene su origen en el seno familiar y no en el escolar).
- c) Padres niños del grupo acosador. La intervención hay que dirigirla hacia el reconocimiento de la necesidad de sus hijos de aprendizaje de otras formas de relacionarse, para ello es básico que colaboren en pedir perdón a la víctima.

Estos padres habrán de ayudar a sus hijos no permitiéndoles más agresiones mediante el auto-control de la violencia, a través del fomento de la autoestima y del desarrollo de un criterio propio que les proteja del sometimiento grupal y les facilite la inclusión en el grupo-clase de forma individual y no grupal. En algunos casos también requerirán tratamiento terapéutico externo y especializado.

RESULTADOS

En este apartado se apunta, someramente, el resultado de la intervención en este caso concreto, sirviendo de base para una propuesta genérica de intervención escolar en casos de *bullying*.

El caso concreto que se explica tuvo una buena resolución, entendiéndose como tal el que se logró atajar las acciones de violencia y marginación, y que los protagonistas acabaron la escolarización juntos sin que se volvieran a dar actos de acoso en los años posteriores. Bien es verdad que la edad de los protagonistas favoreció la re-educación ya que se pudo instaurar en el comportamiento de los escolares nuevas maneras de resolución de disputas. Cabe señalar que la relación de los dos protagonistas principales nunca más fue de amistad, pero sí de compañerismo y cordialidad.

Todo plan de intervención escolar para atajar el *bullying* ha de incluir cuatro fases: La primera es la recepción de la denuncia (ya sea por iniciativa de los padres, del menor o de otros compañeros). La segunda fase incluye las primeras actuaciones, que se centran en la protección del niño-víctima y en cortar de raíz cualquier manifestación violenta. La tercera fase es la intervención con los protagonistas a través del diseño de un proyecto de intervención especial para el caso; motivo central de esta ponencia. La cuarta y última fase es la evaluación que incluye, además de la evolución del caso concreto, los mecanismos preventivos instaurados en el centro escolar que sirvan para evitar nuevos acosos.

CONCLUSIONES

Las recomendaciones a los escolares víctimas de acoso escolar, por parte de todos los estamentos es que "no callen", que hablen. Cabe preguntarse si las instituciones escolares están

preparadas para abordar estos casos con una mínima garantía de éxito. Por ello veo interesante dotar a la institución escolar, y en especial a los maestros, de un proyecto de intervención para cuando surja un caso de *bullying* en la escuela. Esta ponencia pretende ser una respuesta a esta necesidad, por ello esperamos haber aportado elementos útiles para que cada centro escolar, en donde surja un caso de *bullying* pueda diseñar su intervención a fin de atajar la violencia entre iguales y evitar situaciones de angustia vital en menores acosados.



Marina Parés Soliva
Diplomada en Trabajo Social
Perito social jurídico

La otra cara de la violencia escolar: el maltrato en la interacción profesor-alumno

Brenda Mendoza González y María José Díaz-Aguado Jalón

Existe una escasa evidencia empírica del estudio del maltrato en la interacción profesor-alumno. Los estudios desarrollados para explorar el maltrato del profesor hacia el alumno reportan altos índices de maltrato emocional y físico. Existen estudios en los que se reporta que una cuarta parte de los alumnos se queja de recibir maltrato emocional del profesor y un 20% de recibir maltrato físico; sin embargo la evidencia empírica del maltrato que reciben los profesores de los alumnos es casi nula. Existe una investigación desarrollada en Inglaterra cuyos hallazgos indican que el 10% de los profesores se queja de recibir malos tratos por parte de alumnos de secundaria.

La presente investigación tiene como objetivo identificar a los adolescentes con mayor vulnerabilidad a la victimización en la interacción alumno-profesor (en función del género y de su curso escolar); para lograr este objetivo se realizaron pruebas t y análisis de varianza de un factor. El segundo objetivo es reportar la relación existente entre el acoso que reciben los alumnos del profesor y el acoso que ellos ejercen hacia el profesorado, para ello se realizó una correlación de Pearson. Como último objetivo se pretende explorar las conductas de maltrato que con mayor frecuencia reciben los alumnos de sus profesores y las conductas de acoso que con mayor frecuencia los alumnos ejercen hacia el profesorado, para lo que se realizó un análisis de frecuencias.

En el estudio participaron 750 estudiantes de ESO, de tres zonas de Madrid, se aplicaron dos instrumentos de medida para detectar el maltrato en la interacción profesor-alumno, la aplicación se realizó en el horario de tutorías.

El primer instrumento se construyó para evaluar el acoso del profesor hacia el alumno. Este instrumento consta de 16 ítems. El análisis factorial permitió identificar cuatro factores: trato discriminatorio, agresión, exclusión y maltrato emocional. Tiene un coeficiente de fiabilidad del ,91.

El segundo instrumento se construyó para identificar el acoso que ejercen los alumnos hacia los profesores, consta de 15 ítems. El análisis factorial permitió identificar cuatro factores: rechazo, agresión, antipatía y maltrato emocional. Tiene un coeficiente de fiabilidad de ,89.

Los resultados de la presente investigación, se presentan a continuación.

DIFERENCIAS DE GÉNERO ACOSO EN LA INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO

Respecto al acoso que los alumnos reciben de los profesores, se detectó que los chicos se quejan de recibir mayor trato discriminatorio por parte del profesor que las chicas ($t(747.882) = g.l.$)=

3,542, $p < .001$). Con respecto al acoso que los alumnos ejercen hacia el profesor se detectó que los chicos ejercen más agresión ($t(716.838 \text{ g.l.})=2.059$, $p < .05$) y maltrato emocional ($t(739.563)=2.732$, $p < .05$) hacia sus profesores que las chicas.

DIFERENCIAS DEL ACOSO EN LA INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO, EN FUNCIÓN DEL CURSO ESCOLAR

El análisis de varianza realizado para conocer las diferencias del acoso que el alumno recibe, en función del curso escolar, señalan que los alumnos de segundo y tercero reciben trato discriminatorio $F(3 \text{ y } 407.663 \text{ g.l.})=8,580$, $p < .001$ y agresiones $F(3 \text{ y } 396.673 \text{ g.l.})=4,185$, $p < .001$, por parte del profesor, así como son más excluidos $F(3 \text{ y } 398.233 \text{ g.l.})=8,760$, $p < .001$ y más maltratados emocionalmente $F(3 \text{ y } 400.259)=6,164$, $p < .001$, por los profesores que los alumnos de otros cursos.

El análisis de varianza realizado para conocer las diferencias del acoso que el alumno ejerce hacia el profesor, indican que los alumnos de segundo y tercero de la ESO sienten más antipatía $F(3 \text{ y } 409,840)=14,580$, $p < .001$, rechazan más $F(3 \text{ y } 404, 553)=9,272$, $p < .001$, agreden más $F(3 \text{ y } 393,245)=3,669$, $p < .05$ y maltratan más emocionalmente $F(3 \text{ y } 402,614)=5,985$, $p < .001$, a sus profesores que los alumnos de primero y cuarto.

RELACIÓN EXISTENTE ENTRE EL ACOSO QUE RECIBEN LOS ALUMNOS DEL PROFESOR Y EL ACOSO QUE ELLOS EJERCEN HACIA EL PROFESORADO

La correlación de Pearson señala que:

- El trato discriminatorio que percibe al alumno por parte del profesor tiene una relación lineal positiva y significativa con antipatía del alumno hacia el profesor ($.460$), maltrato emocional del alumno hacia el profesor ($.446$), rechazo alumno hacia profesor ($.442$) y en menor magnitud con la agresión del alumno hacia el profesor ($.403$).
- Se observa que la agresión del profesor hacia el alumno se relaciona positivamente, y con un coeficiente de correlación alto con la agresión del alumno hacia profesor ($.626$), con maltrato emocional ($.605$), en menor magnitud con antipatía alumno hacia profesor ($.472$) y rechazo del alumno hacia profesor ($.361$), la relación entre los factores son significativas al nivel $.01$.
- La exclusión del profesor hacia el alumno tiene un coeficiente de correlación de magnitud alta ($.500$) con rechazo alumno hacia el profesor, con agresión alumno hacia profesor ($.492$), con maltrato emocional alumno hacia profesor ($.469$), y con antipatía del alumno hacia profesor ($.414$), todas las relaciones son positivas y significativas.
- El maltrato emocional del profesor hacia el alumno tiene una relación lineal positiva y significativa con agresión alumno hacia profesor ($.459$), maltrato emocional ($.369$), rechazo alumno hacia el profesor ($.359$) y en menor magnitud con antipatía del alumno hacia el profesor ($.294$).

CONDUCTAS DE ACOSO QUE SE PRESENTAN CON MAYOR FRECUENCIA EN LA INTERACCIÓN PROFESOR ALUMNO

Los alumnos se quejan con mucha frecuencia de que el profesor les tiene manía (55%), les interrumpe cuando hablan (38), el 36% se queja de que el profesor los ignora, el 36% de que les gritan, se desentiende totalmente del alumno (27%), y un 26% se queja de que el profesor lo ridiculiza.

Las conductas de acoso que con mayor frecuencia ejerce el alumno hacia el profesor son: sentir antipatía (62%), interrumpirlo (39%), desentenderse de su clase (34%), ignorarlo (31%), los alumnos reconocen en un 28% que con su mal comportamiento le impiden dar clase, el 19% de los alumnos reconoce que se burlan de su profesor, y el 19% reporta que le hablan al profesor con malos modales.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El principal objetivo del presente estudio fue identificar a los adolescentes con mayor vulnerabilidad a la victimización en la interacción alumno-profesor (en función del género y de su curso escolar). Los resultados indican que los grupos de adolescentes más vulnerables al acoso en la interacción alumno-profesor son los alumnos de tercero y cuarto de la ESO, que informan recibir y ejercer más maltrato. Se identificó que existe una correlación lineal positiva entre el acoso que reciben y ejercen hacia el profesor. Se concluye que 4 de cada 10 alumnos informan que su profesor los ignora, y los interrumpen al hablar, 3 de cada diez adolescentes son ridiculizados por su profesor, un adolescente de cada 10 el profesor le rompe cosas, lo rechaza, se burla de él, le amenaza, le llama por mote, o le impide participar.

Con respecto al acoso que los alumnos exhiben hacia el profesor, se concluye que: 6 de cada 10 alumnos sienten antipatía por el profesor, 4 de cada 10 interrumpen a su profesor, 3 de cada 10 los ignoran, 2 de cada 10 alumnos se burlan del profesor y les hablan con malos modales, 1 de cada 10 alumnos ridiculiza al profesor, le grita y le insulta.

Como segundo objetivo se planteo identificar la relación existente entre el acoso que reciben los alumnos del profesor y el acoso que ellos ejercen hacia el profesorado. La evidencia empírica que aporta este estudio permite concluir, que:

- 1) A mayor trato discriminatorio del profesor, el alumno lo rechaza más, siente más antipatía hacia él y lo maltrata más emocionalmente.
- 2) A mayor agresión del profesor hacia el alumno, el alumno siente más antipatía, lo agrede más y lo maltrata más emocionalmente.
- 3) Cuanto más excluye el profesor a un alumno, el alumno lo rechaza más, lo arremete más y lo maltrata más emocionalmente.
- 4) A mayor maltrato emocional del profesor hacia el alumno, el alumno lo rechaza más, lo arremete más y lo maltrata más emocionalmente.

Finalmente nuestro último objetivo, pretendía explorar las conductas de maltrato que con mayor frecuencia se presentan en la interacción profesor-alumno, identificándose que los profesores frecuentemente tienen manía a sus alumnos, los interrumpen cuando hablan, el profesor les ignora, les grita, se desentiende totalmente del alumno y lo ridiculiza.

Adolescentes, violencia e inmigración. La construcción mass-mediática de una realidad

Ángel Luis Maroto Sáez, Nuria Manzano Brea
y Domingo Desiderio Henríquez Cabrera

INTRODUCCIÓN

Ligado al fenómeno de la inmigración, estamos asistiendo al surgimiento de un conjunto de problemáticas novedosas, de entre las cuales, la generación de conductas disruptivas por parte de adolescentes inmigrantes se ha convertido en un elemento generador de alarma social. La existencia de las así denominadas "bandas juveniles" formadas por adolescentes provenientes de otros países y el conflicto entre ellas motivado por el supuesto control del territorio, así como los conflictos con los adolescentes y jóvenes autóctonos, es un hecho que ha tomado relevancia en los últimos meses no sin ciertos amarillismos mediáticos. A través de la presente comunicación y desde nuestro trabajo con adolescentes en diferentes programas y servicios del Ayuntamiento de Madrid y en la Comunidad de Madrid, presentamos nuestras reflexiones y planteamientos sobre los medios de comunicación y su papel como mediadores y narradores de esta realidad exponiéndose, igualmente, algunos aportes a tener en cuenta en nuestra lectura "profesional" de dicho fenómeno emergente.

EL FENÓMENO DE LA INMIGRACIÓN EN LA CIUDAD DE MADRID

La población extranjera que viene a Madrid a residir y trabajar lo hace, mayormente, impelida por la necesidad económica y, en muchas ocasiones, huyendo de la guerra o la opresión política en sus lugares de origen. Para los ciudadanos madrileños esta realidad supone una importante aportación al crecimiento económico y, sobre todo, un enriquecimiento de la expresión cultural y artística. Sin embargo, el asentamiento de inmigrantes es un proceso complejo que transcurre rodeado de multitud de conflictos más o menos explícitos.

LA CRECIENTE SENSACIÓN DE "INVASIÓN" POR PARTE DE LA POBLACIÓN AUTÓCTONA

El municipio de Madrid se está acercando a la realidad sociodemográfica de otras ciudades europeas como Londres, París, Bruselas, Berlín o Francfort donde se cuenta con una población extranjera de entre el 15% y el 30% de la población total. Pero si en algo se diferencian ambos procesos es que en estos países la inmigración se ha producido en varias décadas, mientras que en nuestra sociedad este proceso abarca apenas una década.

DISTRIBUCIÓN DE LOS INMIGRANTES EN EL MUNICIPIO DE MADRID

Características sociodemográficas. Según cifras del Padrón Municipal a 31 de julio de 2005 de un total de 3.228.914 habitantes, 513.194, es decir, un 15,9% son población extranjera pre-

sentando una distribución espacial desigual: Centro (29,6%), Tetuán (21,4%), Carabanchel (20,6%), Usera (20,3%), Villaverde (19,7%) Arganzuela (17,2%), Ciudad Lineal (16,8%), Puente de Vallecas (16,4%) y Chamberí (15,5%) son los distritos en los que se concentra la mayor parte de la población inmigrante de nuestro municipio. Además, se señalan como zonas de especial intensidad de población extranjera (20% y más) las siguientes: Cuatro Caminos–Tetuán, Puerta del Angel, General Ricardos–Carabanchel Bajo, Marcelo Usera–Portazgo, San Cristóbal–Los Rosales, Villa de Vallecas, Puente de Vallecas, Arganzuela–Delicias, Embajadores–Lavapiés, Dos de Mayo–Fuencarral y Pueblo Nuevo–Quintana y Ventas. Los cinco contingentes mayoritarios, por este orden, son: ecuatorianos, colombianos, rumanos, peruanos y marroquís.

De los datos extraídos podemos extraer algunas consecuencias, a saber: existe una atracción por el centro histórico (quizá motivado por los menores precios de los alquileres, viviendas más pequeñas y, en muchos casos, más degradadas; no existe ningún barrio sin impacto de la inmigración; la concentración de ciertas nacionalidades en partes reducidas del territorio, sin llegar en absoluto a hablar de barrios étnicos y menos aún de *ghettos*; se observa la constitución de zonas de fuerte presencia de colectivos determinados.

LA CRECIENTE SENSACIÓN DE INSEGURIDAD

Pérdida de relaciones comunitarias, individualismo, flexibilidad en el empleo, falta del mismo, ritmo de vida acelerado, la persona vista como consumidor y no como ciudadano, pérdida de referente y cambio en el mundo de valores, conflictos bélicos, desastres, actos violentos, terrorismo, etc. han provocado que nos encontremos en la así denominada por Ulrich Beck como “Sociedad del Riesgo” lo que supone vivir bajo una sensación de permanente vulnerabilidad y vigilancia provocada por la inexistencia de un objeto claro al que poder adjudicar esa sensación interna de vulnerabilidad.

No es difícil colegir de los planteamientos anteriormente expuestos que si unimos la creciente sensación de “invasión” por parte de la población autóctona a una también sensación creciente de vulnerabilidad e inseguridad provocada por la Globalización y las consecuencias estructurales de la ideología neoliberal practicada por el FMI, el BM y la OMC tenemos el caldo de cultivo idóneo para que, desde un no-pensamiento (fin de la historia para Fukuyama o era del vacío para Lipovetsky) podamos asistir a un rearme de los grupos conservadores y neoconservadores que conviertan a la inmigración en “chivo expiatorio” de los problemas generados por un modelo de producción neoliberal que lleva tiempo mostrando sus grietas. No debemos olvidar que la seguridad y la sensación subjetiva de la misma debe ser concebida no como la defensa de unos ciudadanos frente a otros, sino como un “gran pacto de convivencia” en el que todos los colectivos tengan cabida y donde la ciudadanía adquiera, de verdad, un papel activo en la construcción de una democracia solidaria e incluyente.

LA EMERGENCIA DE “BANDAS CALLEJERAS” INTEGRADAS POR MENORES INMIGRANTES

En medio de esta situación, se producía hace ahora casi dos años la emergencia de un fenómeno del todo nuevo en la sociedad española y que saltó a la palestra pública tras la muerte en Barcelona de Reinaldo Tapias el día 28 de octubre de 2003 (conocido en los medios como “el caso Ronny Tapias”), joven inmigrante que moría a la salida de una discoteca a manos de menores inmigrantes al ser confundido con un integrante de una banda latina establecida en Barcelona. Tras la muerte de Ronny Tapias, reyertas a la salida del IES Margarita Xirgú en la ciudad de Hospitalet, el asesinato de un joven en Verga y la muerte en el barrio de Villaverde de

Madrid del joven "Manu" provocaron que la Administración tomará cartas en el asunto y pusiera en marcha medidas específicas para abordar este fenómeno creándose incluso, dentro de la Policía Nacional, un cuerpo especializado para el tratamiento específico del mismo.

Según datos de la Policía Nacional emitidos en el Programa "Las Nuevas Bandas Callejeras" presentado por Mercedes Milá y emitido por la cadena Tele 5 en el primer trimestre del año en curso se han identificado un total de 500 miembros integrantes de bandas latinas en la ciudad de Barcelona y 420 en la ciudad de Madrid.

Conforme a la revisión realizada a través de la consulta de las hemerotecas de los periódicos de tirada nacional "La Vanguardia", "El País" y "El Mundo" así como de los periódicos locales y gratuitos "Metro" y "20 Minutos" parece haberse identificado diferentes bandas latinas como los Latin Kings, Almighty Latin King Nation, Almighty Latin Charter Nation, Netas, Los Rancutas o los Latin Fuego.

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y SU PAPEL COMO MEDIADORES Y NARRADORES DE LA REALIDAD

Podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que lejos de estar nuestras imágenes de la realidad fundadas en la experiencia directa del mundo, éstas provienen de los medios de comunicación. Según Maxwell Mc Combs, Profesor de la Universidad de Austin en Texas: "La influencia de las noticias sobre nuestras imágenes del mundo provoca que el enfoque de nuestra atención sobre el mundo, más allá de la experiencia inmediata y nuestras preocupaciones sobre los temas del día, esté bajo la influencia de las noticias cotidianas."

De manera sucinta podemos decir que los medios de comunicación:

- Están contribuyendo a la creación de un nuevo orden simbólico del universo cultural caracterizado por un marcado etnocentrismo y una excesiva simplificación que generan fragmentación, exclusión, discriminación y homogeneización¹.
- Rossana Reguillo, profesora del Departamento de Estudios Socioculturales del ITESO, alude a la necesidad de entender la diversidad cultural lejos del concepto simplista y pasteurizado de la multiculturalidad. La diferencia está demonizada y victimizada por una hiperinflación de la sensibilidad, que se traduce en superioridad moral y que hace imprescindible reinventar las relaciones entre los unos y los lejanos.
- Thomas Tuffe, profesor titular del Departamento de Estudios de Cine y Medios de Comunicación de la Universidad de Copenhague, asegura que "no existe una identidad cultural que no sea narrada". Plantea la ruptura existente entre lo que sucede y lo que se comunica "la desconexión de la comunicación" con la realidad construye barreras y favorece la desinformación y la creación de estereotipos.
- Daniel Horacio Cabrera, profesor de Teoría de la Comunicación de la Universidad de Navarra, afirma que la comunicación es el espacio principal de formación y construcción de la identidad. La comunicación tiene que ver con lo que la sociedad imagina de ellos mismos y de los otros, y con ello crea una regulación simbólica de lo que está permitido pensar e imaginar.

1. Forum Universal de las Culturas. Barcelona 2004. "Comunicación y Diversidad Cultural".

- Los *mass-media* están subyugados a un sistema dominante basado en intereses de poder ideológico y económico que sirven como herramientas hegemónicas de las elites y no permite el acceso a las minorías.
- Los medios manipulan la realidad del mundo, no sólo por cómo dicen las cosas, sino por lo que dicen. Los silencios, el obviar otras realidades, es también una forma de censura, de discriminación y de exclusión.
- Las representaciones etnocéntricas de los otros en las noticias genera un racismo no tradicional o simbólico, que nace de la construcción de estereotipos culturales que producen representaciones negativas del otro que contribuyen al racismo simbólico.
- Doudou Diène afirma que no podemos construir un mundo basado en un universalismo espejo, es decir, aquel que extiende la ideología del dominante.

La intensificación de la criminalidad en general y las alusiones a temas como la existencia de bandas juveniles de menores inmigrantes, temas que constituyen *best-seller* de ficción, son una rúbrica obligada de la información que pone el acento sobre lo extraordinario que lleva ciertos ingredientes clásicos del amarillismo a un punto de saturación.

APORTES PARA UNA “LECTURA PROFESIONAL” DE ESTE FENÓMENO EMERGENTE

Conforme a la expresión de Donald Schön, los profesionales de la intervención social somos o debiéramos ser “prácticos reflexivos” desarrollando un tipo de conocimiento basado en la reflexión. No una reflexión después del evento, sino una reflexión durante el mismo. El práctico reflexivo deviene potenciado a través de la práctica reflexiva, la crítica ideológica y la reconstrucción racional de posibles cursos de acción en el futuro. Así construida, la práctica reflexiva tiene una agenda profesional de mejoramiento de la práctica y otra agenda política, orientada a desarrollar la autonomía de los prácticos, el juicio profesional informado, la toma de decisión y la auto-realización individual y colectivamente contribuyendo a una democracia igualitaria. Por ello, es preciso que los profesionales que trabajamos en interacción directa con estos menores inmigrantes (integrantes o no de grupos violentos) tomemos en cuenta algunas consideraciones, a saber:

- La existencia de este fenómeno emergente supone, sin duda, prestar atención al mismo en toda su complejidad ya que requiere un abordaje sistémico desde el reconocimiento de un origen estructural y multicausal.
- Es preciso tomar conciencia del absoluto desconocimiento que existe entre los profesionales de la intervención social del fenómeno descrito, por lo que se hace imprescindible la elaboración de estudios de campo de corte etnográfico que más allá del impacto mediático nos sitúe en el mismo evitando toda estigmatización, la sobre-generalización y la alarma social.
- De igual forma, debemos hacernos conscientes de nuestra falta de competencia intercultural lo que debe llevarnos a formarnos y a desarrollar una actitud de apertura ante lo novedoso y lo extraño dejándonos “afectar” por las diferentes realidades socio-personales de los “nuevos ciudadanos”.
- No olvidar la clave de género (construcción de la masculinidad) y la construcción de la realidad desde los mundos referenciales de estos menores en una sociedad en la que la violencia está generalizada.
- Necesitamos nuevas claves de lectura y nuevas herramientas de intervención profesional para el abordaje de estos menores. Entender por qué determinados menores pasan

a formar parte de estos grupos, qué hace que se mantengan, cuál es el proceso de transformación y disolución de estos grupos y qué metodologías de acción desarrollar para fomentar su inclusión social son nuevas claves para un futuro prometedor.

- Desde el trabajo de calle (*outreach*) vemos necesario desarrollar todo un trabajo de motivación al cambio y de empoderamiento personal de estos menores, así como establecer metodologías novedosas que, desde una intervención temprana, eviten el ingreso de nuevos menores a estos grupos y permitan la salida de los que ya los integran. La Mediación entre Bandas como “política de reducción de daños” y elemento conciliador.
- La familia de estos menores, como agente socializador por excelencia, debe convertirse en un foco privilegiado de actuación. Discriminación no sólo es tratar diferente a quienes son iguales, sino que también discrimina quien trata igual a quienes son diferentes. Nuevos problemas-Nuevas respuestas.
- Trabajar con la sociedad en su conjunto la sensibilización para la convivencia intercultural de cara a evitar brotes xenófobos y racistas de la población autóctona.
- Definición de nuevas políticas sociales que —desde un análisis de la realidad— permitan la inclusión de la población inmigrante potenciando una diferencia que no es desigualdad y defendiendo aquellas universalidades que son liberadoras y no destruyen la particularidad.



Angel Luis Maroto Sáez

Licenciado en Sociología y Diplomado en Trabajo Social
Responsable del Departamento de Planificación
y Coordinación de Programas y Servicios

Nuria Manzano Brea

Diplomada en Trabajadora Social
Coordinadora del Programa de Atención Temprana
e Intervención en Situaciones Violentas causadas por Menores

Domingo Desiderio Henríquez Cabrera

Licenciado en Filosofía y Letras
Mediador Intercultural del Programa de Atención Temprana
e Intervención en Situaciones Violentas causadas por Menores
Asociación CENTRO TRAMA

Padres y profesores: un análisis de su influencia en la configuración de la actitud hacia la autoridad institucional en adolescentes y su comportamiento en la escuela

Estefanía Estévez López,
Belén Martínez Ferrer y Gonzalo Musitu Ochoa

OBJETIVO

El presente estudio tiene como objetivo analizar la influencia de las figuras parentales y del profesor en la configuración de la actitud hacia la autoridad institucional y en la implicación en comportamientos violentos en la escuela en población adolescente. En la literatura científica encontramos investigaciones que vinculan la actitud negativa hacia la autoridad institucional con el comportamiento violento en la adolescencia (por ejemplo, Heaven, 1993; Loeber, 1996). Sin embargo, en los trabajos sobre violencia escolar apenas hay estudios que se centren en analizar cómo se configura la actitud hacia la autoridad institucional en la adolescencia y, más específicamente, que analicen el rol que padres y profesores, como principales agentes de socialización y relevantes figuras de autoridad en la adolescencia, desempeñan en esta configuración. Consideramos de gran interés ahondar en la comprensión de estas relaciones, puesto que este conocimiento puede resultar de gran utilidad para el diseño de programas de intervención y prevención en materia de violencia escolar.

METODOLOGÍA

PARTICIPANTES

Participaron en el estudio un total de 1068 adolescentes de ambos sexos (47% chicos) y edades comprendidas entre los 11 y los 16 años (edad media 13.7). Todos los adolescentes cursaban estudios de enseñanza media en el momento de la aplicación de los instrumentos en cuatro centros de enseñanza secundaria de la Comunidad Valenciana.

PROCEDIMIENTO

La aplicación de los instrumentos se realizó después de obtener los correspondientes permisos paternos y de la dirección de los centros escolares. Los adolescentes participantes en el estudio cumplimentaron los instrumentos en sus centros de enseñanza durante un período regular de clase. La colaboración de profesores y adolescentes fue, en todos los casos, voluntaria.

Asimismo, se insistió a los adolescentes en el anonimato y la confidencialidad de los datos. Varios investigadores previamente entrenados acudieron a los centros de enseñanza para coordinar y revisar la aplicación de los instrumentos.

INSTRUMENTOS

Se utilizaron medidas de: comunicación familiar entre padres e hijo adolescente, percepción del alumno por el profesor, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta en la escuela. Los instrumentos utilizados fueron:

- **Escala de Comunicación Padres-Adolescente —PACS—** de Barnes y Olson (1982). Esta escala, adaptada al castellano por Musitu, Lila, Buelga y Cava (2001), está compuesta por 20 ítems e informa sobre el tipo de comunicación existente entre el adolescente y el padre y la madre por separado. Las respuestas van de 1 –nunca– a 5 –siempre–. La escala presenta una estructura de dos factores que se refieren al grado de apertura (ej. “Puedo expresarle mis verdaderos sentimientos”) y a la presencia de problemas en la comunicación familiar (ej. “Cuando le hago preguntas, me responde mal”) (el alfa de Cronbach en nuestro estudio es de 0.87 y 0.78 respectivamente).
- **Escala de Actitud hacia la Autoridad Institucional.** Esta escala se compone de 20 ítems adaptados de una escala previa (Reicher y Emler, 1985) que aportan una medida de la actitud del adolescente hacia la escuela, los profesores y los estudios. La escala presenta una estructura de cuatro factores: actitud positiva hacia la transgresión de normas escolares (ej. “Es normal desobedecer a los profesores si no hay castigos”), actitud positiva hacia la autoridad escolar (ej. “Estoy de acuerdo con lo que hacen y dicen la mayoría de los profesores”), percepción de injusticia en el trato (ej. “Los profesores tratan mejor a los estudiantes de clases superiores”) e indiferencia hacia los estudios (ej. “Estar en el colegio es una pérdida de tiempo”) (el alfa de Cronbach en la presente muestra es de .77, .76, .75 y .73 respectivamente).
- **Escala de Violencia Escolar** de Herrero, Estévez y Musitu (en prensa). En esta escala los adolescentes indican la frecuencia con que han participado en 13 comportamientos de carácter violento en la escuela en los últimos doce meses (ej. “He agredido y pegado a compañeros del colegio”), en un rango de respuesta de 1 –nunca– a 5 –muchas veces– (el alfa de Cronbach en nuestro estudio es de 0.84).
- **Escala de Percepción del Alumno por el Profesor.** Cada profesor-tutor cumplimentó una escala donde debía estimar (1) el rendimiento académico del alumno, (2) la integración social del alumno en la escuela y (3) la calidad de la relación profesor-alumno, en una escala de 1 –muy malo– a 10 –muy bueno–, para cada estudiante de su aula.

RESULTADOS

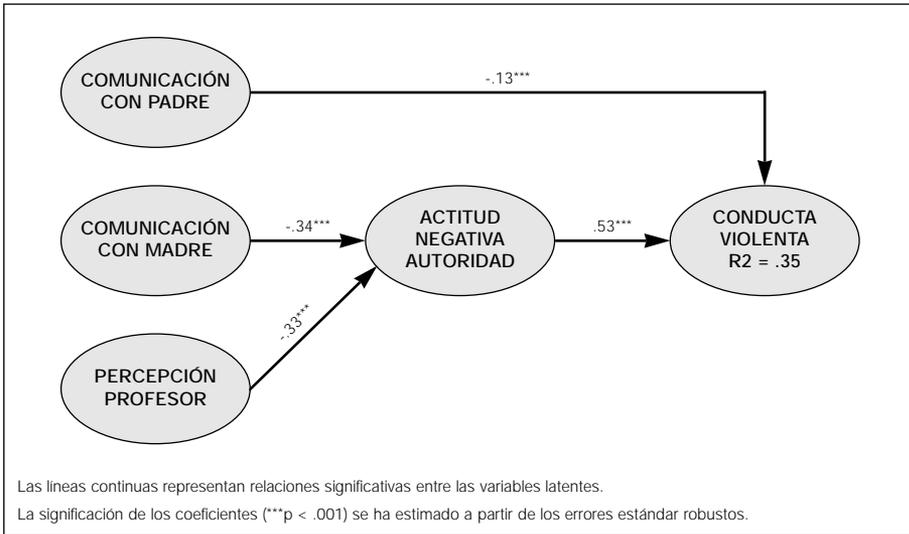
Se calculó un modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.0. (Bentler, 1995) para analizar la influencia de las figuras parentales y del profesor en la configuración de la actitud hacia la autoridad institucional (escuela y profesores) y en la implicación en comportamientos violentos en la escuela en los adolescentes. Debido a la no normalidad de los datos (Coeficiente Mardia Normalizado: 34.89) se utilizaron estimadores robustos para determinar la bondad de ajuste del modelo y la significación estadística de los coeficientes. El modelo propuesto ajustó bien a los datos: S-B χ^2 (67, N = 1068) = 55.56, $p < .001$; CFI = 0.96; IFI = 0.96; NNFI = 0.95; y RMSEA = 0.05.

Para los índices CFI, IFI y NNFI se consideran aceptables valores iguales o superiores a 0.95, y para el índice RMSEA valores iguales o inferiores a 0.05 (Batista y Coenders, 2000). Este modelo explica el 35% de la varianza de la conducta violenta.

Las variables latentes incluidas en el modelo son: Comunicación con el Padre (indicadores: apertura en la comunicación y problemas de comunicación), Comunicación con la Madre (indi-

cadores: apertura en la comunicación y problemas de comunicación), Percepción del Profesor (indicadores: rendimiento académico, integración social en la escuela y relación profesor-alumno), Actitud hacia la Autoridad (indicadores: actitud positiva hacia la transgresión, actitud positiva hacia la autoridad, percepción de injusticia e indiferencia hacia los estudios) y Conducta Violenta en la Escuela (compuesta por un solo indicador). En la figura 1 se presenta el modelo estructural final con los coeficientes estandarizados y su intervalo de confianza.

Figura 1. Modelo estructural final



En la predicción de la conducta violenta en la escuela, los resultados mostraron una influencia directa de los problemas de comunicación con el padre ($\beta = -.13$, $p < .001$) y una influencia indirecta de los problemas de comunicación con la madre y la percepción negativa del profesor. La comunicación con la madre y la percepción del profesor influyeron en la configuración de la actitud hacia la autoridad institucional del adolescente, que a su vez se asoció directamente con los problemas de conducta en la escuela. En otras palabras, nuestros resultados indicaron que la existencia de una comunicación problemática con la madre ($\beta = -.34$, $p < .001$), así como la percepción negativa del alumno por el profesor ($\beta = -.33$, $p < .001$), parecen contribuir al desarrollo de una actitud negativa hacia la escuela, el profesorado y los estudios, lo que a su vez se encuentra estrechamente ligado con la implicación del adolescente en conductas violentas en el contexto escolar ($\beta = .53$, $p < .001$).

CONCLUSIONES

Esta investigación tenía como principal objetivo analizar el papel desempeñado por el padre, la madre y el profesor en la configuración de la actitud hacia la autoridad institucional en adolescentes y su participación en comportamientos violentos en la escuela. Los resultados obtenidos nos permiten extraer algunas conclusiones de interés. En primer lugar, es importante destacar que los problemas de comunicación con el padre parecen incidir directamente en el comporta-

miento desviado del hijo adolescente en la escuela. A este respecto, estudios previos han constatado el vínculo existente entre los problemas de comunicación entre padres e hijos adolescentes, la interacción ofensiva e hiriente entre ellos y los problemas de comportamiento en la escuela (Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Liu, 2003; Stevens, Bourdeaudhuij y Van Oost, 2002).

En segundo lugar, encontramos una influencia indirecta de los problemas de comunicación con la madre y la evaluación negativa del profesor en el comportamiento violento en la escuela, a través de su efecto negativo en la actitud del adolescente hacia la autoridad institucional —contexto escolar—.

Nuestros resultados sugieren, por tanto, que la actitud hacia la escuela y hacia los profesores como figuras de autoridad se construye a partir de la experiencia del adolescente en los contextos familiar (especialmente a través de los problemas de interacción con la madre) y escolar (a través de los problemas de interacción con el profesor).

Los padres son las primeras figuras de autoridad (informal) con las que los niños interactúan, por lo que la relación del niño y el adolescente con sus padres conformará su orientación hacia el resto de sistemas informales, así como posiblemente hacia otras figuras de autoridad formal (Herrero, Martínez y Estévez, 2002). Paralelamente, el profesor suele ser la primera figura de autoridad formal con la que niños y adolescentes se encuentran, por lo que la calidad de la relación existente entre ellos constituye la base para la comprensión de los sistemas y figuras formales de autoridad (como la escuela) y para la orientación del niño y adolescente hacia las normas socialmente establecidas (Emler, Ohama y Dickinson, 1990; Rubini y Pamonari, 1995, 1998). La configuración de una actitud negativa hacia la autoridad institucional parece estar vinculada, por tanto, con el clima negativo y la sensación que tiene el adolescente de falta de sentido y de imposición arbitraria de las normas en sus contextos familiar y escolar (Molpeceres, Linares y Bernard, 1999).

Por último, queremos destacar el fuerte vínculo existente entre la actitud negativa hacia la autoridad formal y la participación en comportamientos violentos en el contexto escolar. Este resultado ya había sido apuntado por otros autores (por ejemplo, Emler y Reicher, 1995), que señalan el doble papel desempeñado por la actitud hacia las figuras de autoridad institucional en el desarrollo de conductas transgresoras: por un lado, la actitud negativa constituye un factor de riesgo, puesto que una actitud desfavorable hacia lo formalmente establecido y favorable hacia la transgresión de las reglas y normas sociales se asocia con el comportamiento desviado en la adolescencia (Loeber, 1996); pero por otro lado, puede también ejercer un efecto protector respecto de la implicación en conductas violentas (Hoge, Andrews y Lescheid, 1996), en el sentido de que es más probable que aquellos adolescentes que tienen una actitud positiva hacia la escuela y hacia los profesores no se vean implicados en conductas violentas (Gottfredson y Hirschi, 1991; Moncher y Miller 1999; Thornberry, 1996).

REFERENCIAS

- Barnes, H. L. y Olson, D. H. (1982). "Parent-adolescent communication scale". In H. D. Olson (Ed.), *Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle* (pp. 33-48). St. Paul: Family Social Science, University of Minnesota.
- 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.

Emler, N., Ohama, 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 Pub.

Estévez, E.; Musitu, G. y Herrero, J. (2005). "The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers". *Adolescence*, 40: 183-195.

Gottfredson, M. y Hirschi, T. (1991). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Heaven, P. (1993). "Personality predictors of self-reported delinquency". *Personality and Individual Differences*, 14: 67-76

Herrero, J.; Estévez, E. y Musitu, G. (en prensa). Deviant behaviour and victimization at school: exploring the role of parents and teachers in adolescent psychological distress. *Journal of Adolescence*.

Herrero, J.; Martínez, B. y Estévez, E. (2002) "Actitud hacia la autoridad institucional y conducta disruptiva del adolescente en la escuela: el rol de la familia". *IV Congreso Estatal de Escuelas de Trabajo Social*. Alicante.

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 and Allied Disciplines*, 37: 419-424.

Liu, Y. (2003). "Parent-child interaction and children's depresión: the relationship between parent-child interaction and children's depressive symptoms in Taiwan". *Journal of Adolescence*, 26: 447-457.

Loeber, R. (1996). "Developmental continuity, change and pathways in male juvenile problem behaviours and delinquency". En J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: current theories* (pp. 28-67). Nueva York: Cambridge University Press.

Molpeceres, M.A.; Llinares, L. y Bernard J. C. (1999). "La percepción de las figuras de autoridad formales e informales y la inclinación a la conducta delictiva en la adolescencia: Un análisis preliminar de sus relaciones". *Intervención Psicosocial*, 8: 349-367.

Moncher, F.J. y Miller, G.E. (1999). "Nondelinquent youths' stealing behavior and their perceptions of parents, school, and peers". *Adolescence*, 34: 577-591.

Musitu, G.; Buelga, S.; Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.

Reicher, S. y Emler, N. (1985). "Delinquent behavior and attitudes to formal authority". *British journal of Social Psychology*, 3: 161-168.

Rubini, M. y Palmonari, A. (1995). "Orientamenti verso le autorità formali e partecipazione politica degli adolescenti". *Giornale Italiano di Psicologia*, 10: 757-775.

Rubini, M. y Palmonari, A. (1998). "The effect of school maladjustment and of membership of adolescent peer-groups on the orientation to the institutional system". Comunicación presentada a la 6th Biennial Conference of the EARA, Budapest.

Prevención de los trastornos de la alimentación: taller de formación de padres

Joaquim Puntí-Vidal, Alfons Vila-Cots, Àurea Autet,
Luis Villar, Marta Fernández, Isabel Fernández y Pere Bonet

INTRODUCCIÓN

La anorexia y la bulimia nerviosa son trastornos complejos del comportamiento alimentario que por lo general debutan en la adolescencia, con una incidencia cada vez mayor y a edades más cortas, alterando el funcionamiento biológico, psicológico, familiar y social del paciente.

En el mundo occidental y en la época actual se ha establecido que sufre anorexia nerviosa aproximadamente 1 de cada 150 muchachas de 14 a 24 años de edad, y que alrededor del 3% al 4% de toda la población femenina ha padecido o la padece. Para la bulimia nerviosa la edad de inicio se sitúa por lo general entre los 18 y 25 años de edad, alcanzando a un 2% ó 3% de las mujeres. Estos trastornos también afectan al sexo masculino, pero con una frecuencia mucho menor.

Las causas por las que se desarrollan estos trastornos son complejas e incluyen factores genéticos, características de personalidad, características familiares, factores sociales/culturales, en especial, el modelo de cuerpo actualmente de moda, pasando por los cambios corporales propios de la edad y experiencias traumáticas relacionadas con el cuerpo.

El alta médica y psicológica de estos trastornos en la adolescencia suele establecerse a los 2 ó 3 años de iniciado el tratamiento, si bien se estima en un 20% el porcentaje de pacientes que evolucionan a la cronicidad.

Estos son pues, trastornos que por su gravedad, por su epidemiología y por afectar a población cada vez más joven, precisan además de los programas de tratamiento eficaces, de programas de tipo preventivo dirigidos a reducir la incidencia de la enfermedad y a facilitar su detección precoz en caso de presentarse.

Hasta el momento actual la mayoría de las acciones preventivas se han enfocado a la mera transmisión de información sobre estos trastornos a los adolescentes. En la mayoría de los casos desde las aulas. Existen incluso opiniones críticas con relación a esta forma de proceder tan extendida, por el supuesto efecto yatrogénico asociado. Sin embargo, son pocos los programas que incluyen el papel activo que de hecho puede desempeñar y realmente ya desempeña la familia, como primer núcleo de socialización del individuo, así como la importancia de los padres como modelo educativo en la prevención de estos trastornos.

El taller de formación de padres que aquí se presenta se inscribe dentro del programa sobre la adolescencia que coordina el Centro de Recursos Pedagógicos del Bages (Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya) y que cuenta con la colaboración, además de nues-

tro Hospital de Día de adolescentes, de otras secciones del Departamento de Salud (el Programa de Atención a la Sexualidad y la Reproducción, el Centro de Atención y Seguimiento de Drogodependencias) y la Unidad de Salud del Ayuntamiento de Manresa.

El programa se dirige a la formación de padres en aspectos generales de la adolescencia, así como en aspectos específicos que suelen ser motivo de preocupación para las familias.

OBJETIVOS

En esta comunicación se presenta y describe el taller de prevención de los trastornos de la alimentación, dirigido a desarrollar las habilidades necesarias para la prevención y detección precoz de estos trastornos, desde una metodología interactiva y práctica.

En concreto los objetivos específicos del taller son:

- Hacer explícita la importancia de los padres como modelo educativo, y por tanto, en la educación de unos buenos hábitos alimentarios.
- Dotar a los padres de la información veraz y útil sobre la alimentación y la nutrición saludable en la adolescencia.
- Evidenciar la influencia (positiva/negativa) que pueden ejercer los padres sobre sus hijos a partir de su comportamiento habitual en torno a la alimentación, la imagen corporal, el cuidado del propio cuerpo, la presión publicitaria...
- Dotar a los padres de estrategias efectivas y pautas de comportamiento para hablar con sus hijos de estas actitudes y conductas que preocupan.
- Describir los factores de riesgo y de protección asociados a estos trastornos.
- Enseñar a los padres a generar actitudes positivas en sus hijos, como base de una buena autoestima.

METODOLOGÍA

El taller de prevención de los trastornos de la alimentación está estructurado en tres sesiones de dos horas de duración cada sesión. El taller lo integran un total de diez padres participantes, además del profesor-moderador.

La metodología utilizada en las sesiones es de tipo activo-participativo, promoviendo en todo momento el debate, el coloquio y la puesta en común de ideas por parte de los padres. Cada sesión se inicia con una breve introducción de los contenidos que se trabajarán por parte del profesor del taller y concluye con las reflexiones recogidas y consensuadas por todos los miembros del grupo. El desarrollo de cada sesión se realiza a partir de unas preguntas iniciales. En primer lugar se responden las preguntas individualmente o en pareja. Seguidamente, se comentan en grupo pequeño de cinco o seis personas (procurando separar las parejas de padres para que haya más diversidad de comentarios). Finalmente, se exponen los comentarios en gran grupo. El moderador aprovecha para subrayar o añadir aquellos conceptos que están previstos en los contenidos de la sesión.

El material necesario para el desarrollo del taller incluye una pizarra, un proyector de transparencias, etiquetas con el nombre de los participantes, libreta y bolígrafo para cada miembro, así como las fotocopias necesarias de la/s actividad/es a desarrollar. Para cada sesión se entrega a cada padre fotocopia de la información resumida de los contenidos trabajados en la sesión.

La **primera sesión** se dirige a describir en qué consiste una alimentación saludable en la adolescencia, tomando como punto de partida la información que los padres tienen sobre los alimentos que consumen sus hijos habitualmente.

Los objetivos de esta sesión son:

- Detectar errores preconcebidos sobre la alimentación, las dietas y el peso.
- Describir las necesidades de nutrición semanales para los distintos grupos de alimentos en la adolescencia.
- Establecer la relación entre una dieta equilibrada y un buen estado de salud.

La **segunda sesión** se dirige a presentar la importancia que una buena comunicación familiar tiene para conseguir una relación padres-hijos satisfactoria, así como en el desarrollo psicológico y emocional del adolescente. Para ello se toma como punto de partida el manejo que hacen dos familias "tipo" de una situación dada en torno a la alimentación.

Los objetivos de esta sesión son:

- Entender la hora de comer como un espacio de comunicación familiar, un momento que ayuda a los padres a estar más cerca de las preocupaciones y necesidades de los hijos.
- Enseñar a los padres a manejar las conductas que preocupan, evitando decisiones impositivas, promoviendo actitudes consistentes y consecuentes, que incidan en la autonomía, autodireccionalidad y responsabilidad del adolescente.
- Enseñar a los padres cómo pueden favorecer un vínculo afectivo donde el hijo se sienta bien consigo mismo y con el hecho de pertenecer a ese grupo familiar.

La **tercera sesión** se dirige a la presentación de un caso escrito de trastorno de la conducta alimentaria, a partir de la narración real de una adolescente.

Los objetivos de esta sesión son:

- Familiarizar a los padres con los trastornos de la conducta alimentaria.
- Describir las señales de alarma, en especial: alteraciones en la conducta alimentaria, alteraciones psicológicas y alteraciones físicas.
- Describir los factores que predisponen a padecer un trastorno de la alimentación.
- Señalar el procedimiento a seguir si se sospecha que un hijo/a está iniciando estos trastornos: dónde acudir.

RESULTADOS

Este taller se empezó a aplicar en el segundo trimestre de 2005, con un grupo piloto integrado por doce participantes (ocho madres y cuatro padres) de alumnos que cursaban tercer curso de enseñanza secundaria en un instituto público en la comarca del Bages. Los padres accedieron de manera voluntaria a formar parte del taller. En todos los casos eran padres motivados e interesados en la temática abordada, que asistieron con regularidad a las tres sesiones programadas. No se produjo ningún abandono en el transcurso de las mismas.

Una vez realizado el taller se administró un breve cuestionario a cada participante con cuatro preguntas a responder anónimamente sobre la utilidad del mismo. En concreto: si el taller había respondido a sus expectativas, si los contenidos trabajados se adecuaban a lo esperado, si la metodología empleada les había parecido acertada y si se sentían con mayor capacidad para manejar la conducta alimentaria de sus hijos/as.

Los jóvenes y sus representaciones sociales sobre las drogas

Fanny T. Añaños Bedriñana

INTRODUCCIÓN

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Recurrimos a las representaciones sociales vinculadas al uso de las drogas porque son más que la percepción social; sería la forma cómo la sociedad y concretamente los jóvenes se posicionan ante las drogas e incluiría además de la percepción, las valoraciones sociales, opiniones, hábitos, nociones, creencias... y actitudes relacionadas con las drogodependencias. Suponen así, una visión, una percepción y sobre todo una evaluación o valoración de algún fenómeno concreto de la realidad, en este caso, las representaciones sociales de las drogas (Añaños, 2005).

El contenido de la presente comunicación se centra en los distintos efectos atribuidos a las sustancias traducidos en beneficios a nivel psicológico, social y en la salud en las tres estudiadas: alcohol, tabaco y cannabis, las de mayor incidencia-prevalencia nacional y gozan de una enorme popularidad entre los jóvenes.

En cada momento y situación, las representaciones sociales explican qué son las drogas, qué origen, historia o consideración social tienen, para qué se utilizan, qué efectos se esperan de su consumo, cómo deben tomarse, etc. Estas representaciones tienen siempre un mínimo de congruencia con las bases económico-sociales de cada sociedad y ofrecen respuestas a las necesidades del joven o dotan de motivaciones y orientaciones al colectivo (García Mínguez, 2005).

EDUCACIÓN SOCIAL

Las toxicomanías o drogodependencias desde los años ochenta (March, 1988) se incorporaban como un ámbito de la Pedagogía Social, para más adelante dar cuenta de la evolución de la misma como un campo de intervención de la Educación Social que, en España, procede de dos pilares que la desarrollaron (Senent, 2003): la educación especializada y la animación sociocultural.

La problemática que aborda la Educación Social necesita, debido a su complejidad y a su dispersión en cuanto a las áreas de actuación que abarca, una programación rigurosa y profesional, sobre todo considerando la gran emergencia de profesionales que en los últimos años han intervenido desde los distintos sectores de la población. Esta masiva presencia de profesionales autodenominados genéricamente "educadores sociales", cuenta a veces con una gran experiencia, pero adolece de marcos conceptuales y metodológicos de referencia, reflexiones sobre su práctica y conocimientos de planificación y programación fundamentados en la teoría y la praxis.

LA INVESTIGACIÓN

ASPECTOS METODOLÓGICOS

La propuesta metodológica de la investigación estuvo dotada de una doble vía de información: de un lado el modelo cualitativo especialmente en la recogida de datos referidos a las creencias (entrevistas en profundidad), por otro, se cuidó la obtención de informaciones cuantitativas extraídas de la pasación de un Cuestionario, ambos instrumentos elaborados *ad hoc*.

La muestra aleatoria representativa de la población española comprendió adolescentes y jóvenes entre los 12 y 26 años. El total de entrevistas en profundidad analizadas fueron 88 y de cuestionarios aplicados 1030, en cada caso llevadas a cabo por un personal previamente adiestrado y capacitado, tanto en zonas urbanas como en zonas rurales del territorio nacional.

Partimos de la concepción de que una aproximación hacia el conocimiento más cercano de la realidad social juvenil, puede llevarnos a planteamientos que deriven en actuaciones concretas y precisas de prevención contra la mal llamada drogadicción "normalizada". Dichos acercamientos nos ayudarán a definir parámetros tipológicos de la juventud, para ver cómo son, qué piensan, qué sienten, etc., es decir, se tratará de conocer el perfil de las creencias juveniles; así como captar la relación existente entre el modo de pensar de los jóvenes en relación con las drogas "blandas" y sus hábitos de consumo, o sea, analizar la conexión entre pensamiento y conducta.

RESULTADOS: BENEFICIOS PERCIBIDOS DE LAS DROGAS

La percepción o representación de los componentes de la sociedad, más concretamente de los jóvenes, con relación al tándem drogas-beneficios, se vehiculan mediante las necesidades de éstos a cubrir o satisfacer en cuanto a sus relaciones, comunicación con los demás, expresar sentimientos y afectos, desarrollar su sexualidad, etc. (Comunidad de Madrid, Agencia Antidroga, 2002); y lo más preocupante es la creencia de que las drogas, en este caso el alcohol, el tabaco y/o el cannabis, pueden ayudarles a cumplir el deseo o el gusto.

La categorización de la información se estructuró en torno a tres ejes básicos: beneficios para la salud, beneficios psicológicos y beneficios sociales.

Beneficios para la salud

El alcohol, el tabaco y el cannabis, se encuentran acompañados de valoraciones benignas y se les concede cualidades medicinales sin conocimiento seguro a su consumo (aunque en menor medida el tabaco) porque, entre otras razones, existe la creencia según la cual no representan un peligro para el organismo, sus efectos psicoactivos son leves y favorecen, en cantidades moderadas, a la calidad de vida de las personas.

En la investigación, las percepciones benéficas sanitarias de las drogas se traducen en enunciados como: "ayuda a combatir el frío", "disminuye/abre la sensación de apetito", "estimula la circulación", "facilita una buena digestión", "cura el catarro", "sana el dolor de oídos" y "retarda el envejecimiento" que a continuación se analiza.

Beneficios psicológicos

Los beneficios psicológicos son igualmente o más importantes que los relacionados con la salud física, se perciben como puentes para satisfacer las necesidades/dificultades personales

Tabla 1. Beneficios de las drogas

	SI (%)		
	ALCOHOL	TABACO	CANNABIS
Beneficios en la salud			
Ayuda a combatir el frío	66,3	-	-
Disminuye la sensación de apetito	-	42	17,9
Ayuda a abrir el apetito	28,3	-	-
Estimula la circulación	21,7	-	11,0
Facilita una buena digestión	21,1	14,6	6,1
Cura el catarro	7,1	-	-
Sana el dolor de oídos	-	-	4,0
Retarda el envejecimiento	3,3	-	3,1
Beneficios psicológicos			
Quita la timidez	78,6	-	37,9
Contribuye a descansar y relajarse	-	68,7	58,9
Da valor y ánimos	58,6	-	25,8
Ayuda a estar contento	-	-	53,9
Calma la tensión y nervios	-	52,3	-
Facilita desconectar aburrimiento	-	-	45,0
Aumenta el tono vital	32,1	-	-
Da lucidez, creatividad	27,0	-	21,8
Olvida y supera problemas	20,8	-	-
Contribuye a tomar decisiones	18,1	-	12,5
Beneficios sociales			
Fomenta las relaciones de amistad	36,5	7,1	25,2
Estimula inicio relaciones sexuales	34,8	-	-
Facilita el lígüe	-	32,4	11,3

mediante el consumo. Está comprobado que las drogas alteran directamente en la dimensión psicológica de los consumidores, porque afectan los centros superiores del cerebro (influyendo en: sentimientos, reflexión, memoria, atención, control social, etc.) estimulándolo o por el contrario inhibiendo el funcionamiento del sistema nervioso central; hecho que se reflejará también, entre otros efectos, en la percepción, en la actitud, en el comportamiento...

Hoy, a pesar de los cambios y de la evolución sufrida, en mayor o menor medida, en las diversas culturas, gran parte de esas creencias se mantienen vivas en el imaginario popular, así detengámonos en los beneficios psicológicos reflejados en la investigación y que hacen alusión a: "quita la timidez", "contribuye a descansar y relajarse", "da valor y ánimos", "ayuda a estar contento/a", "calma la tensión y nervios", "facilita desconectar del aburrimiento", "aumenta el tono vital", "da lucidez, creatividad", "ayuda a olvidar y superar los problemas" y "contribuye a tomar decisiones" que a continuación se analiza.

Beneficios sociales

El empleo de las drogas con fines sociales ha sido y es en todas las culturas una constante, aunque no han significado lo mismo en cada una de ellas. De esta forma, cada cultura construye sus puentes, sus significantes y sus reglas del juego (Zermeño, 2001).

Las drogas hoy forman parte consustancial de nuestras vidas, por ejemplo, es difícil cumplir los compromisos sociales siendo abstemios, pues en diversas ocasiones de cierta importancia social (matrimonios, bautizos, fiestas, comidas...) es correcto apurar al menos un vaso o una copa de alguna sustancia alcohólica (Escohotado, 1996).

Por principio, las drogas responden a unos estímulos asociados a necesidades individuales o, a veces, colectivas. La Sociología opta por considerar que tras el consumo de drogas existe una adaptación a los imperativos socialmente establecidos: "estudiar mejor", "rendir más", "no aparecer raro", "ser uno más del grupo", "no sentirse rechazado", "para ligar"... son algunas exigencias de orden social con que muchos jóvenes justifican la aproximación al mundo de los productos tóxicos (García Minguez, 2001).

Los beneficios sociales que distinguimos en nuestra investigación son tres: "fomenta las relaciones con el grupo de iguales", "facilita el ligue" y "estimula el inicio de relaciones sexuales".

Así, el escenario de los/as amigos/as se consolida como la fuente que ofrece el agua informativa al sujeto sediento de sensaciones nuevas (en los tres tipos de drogas superan el 80%); quiere decirse que la dinámica de consumo es colectiva y supone un referente de identidad personal y grupal. En este sentido, los iguales se erigen en pieza preciada de socialización, requisito básico en las situaciones iniciales de ingesta; hechos que se concretan en actividades a citar "la marcha", "el botellón", "el tapeo", etc. Por otro lado los escenarios lúdico-festivos, especialmente nocturnos, discotecas, pubs, bares, plazas, etc., constituyen la pista de despegue en el ritual de degustación de las drogas (Añaños, 2005).

CONCLUSIONES

A partir de nuestros datos podríamos asegurar que los significados otorgados a las drogas desde la interpretación mental conforman una caja de Pandora, llena de argumentos sorprendes y subjetivamente consistentes: por su significación complaciente, pseudocientífica, auto-complaciente y benéfico.

En el alcance benéfico del alcohol destacan asociaciones psicológicas referidas a la necesidad de vencer la timidez o para estimular los estados anímicos, así mismo percepciones relacionadas con las relaciones sociales (establecer nuevas amistades o como elemento facilitador en el inicio de las relaciones sexuales); también es muy significativa la creencia saludable de obtener sensaciones térmicas de calor y de esa forma superar el frío o de servir como estimulante para abrir el apetito.

De las propiedades asignadas al tabaco sobresalen los beneficios psicológicos orientados a obtener la calma, relajación y descanso que se "siente" al fumar —propiedad que se identifica también, en primer lugar, en el cannabis—. Desde la perspectiva sanitaria, llama la atención la creencia de que la sustancia aminora el apetito, por ende, un buen regulador del peso; así como, favores de orden social que se traducen como buen motivo o excusa para "ligar" o aproximarse a la persona objeto de deseo.

Respecto a las ayudas que se perciben del cannabis despuntan, además de las propiedades psicológicas relajantes de la droga, las vinculadas a los estados anímicos como estar contentos o desconectar del aburrimiento —producido por la cotidianidad—; también coincide con el alcohol la creencia de que facilita vencer la timidez. Por otro lado, pone de relieve un bien de la salud asociada al control del peso, porque se cree que disminuye la sensación del hambre; así-

mismo se obtiene una ventaja porque es un buen estimulante del sistema circulatorio. Finalmente, los atributos sociales encaminados hacia mejorar las relaciones con los amigos/as.

El análisis de prevalencias refleja que en el alcohol están presentes todas las dimensiones y, en el caso del tabaco y cannabis, especialmente, los psicológicos y sociales.

Estos datos son los elementos que corroboran las percepciones benéficas o valoraciones llenas de benignidad que se otorgan a las drogas, como propiedades medicinales, terapéuticas, estéticas, ayudas personales y/o sociales para estar a gusto, superar los problemas y disfrutar de la vida. No obstante, son sensaciones y estados fruto de la estimulación o inhibición en el funcionamiento del sistema nervioso central, cuyo efecto refleja una hipotética liberación de sentimientos, emociones, experiencias, control social, actitudes, comportamientos, etc. que supuestamente las drogas ayudan a canalizar.

Desde la educación interesan fundamentalmente las representaciones sociales y, en menor medida, las conductas, porque antes de aparecer la conducta existe en la mente de los jóvenes un significado motivante; consideramos que los procesos educativos no buscan tanto eliminar las conductas adictivas como transferir la influencia de la simbología, es decir, sustituir los significados vigentes por otros igualmente significativos y realistas.

BIBLIOGRAFÍA

Añaños Bedriñana, F. (2002). "Algunos entornos generadores de situaciones asociales de riesgo". En: *Pedagogía Social*, 9.

Añaños Bedriñana, F. (2001). *Prevención de las drogas en los jóvenes. ¿Qué prevención? ¿qué drogas? ¿qué jóvenes?* Granada: Grupo Editorial Universitario.

Añaños Bedriñana, F. (Coord.) (2005). *Representaciones sociales de los jóvenes sobre las drogas (alcohol, tabaco y cannabis) y su influencia en el consumo*. Madrid: Dykinson.

Comunidad de Madrid, Agencia Antidroga (2002). *Los padres frente al "botellón". Guía práctica para una diversión sana de los hijos*. Madrid: Agencia Antidroga de la Comunidad de Madrid.

Escotado, A. (1996). *Historia elemental de las drogas*. Barcelona: Anagrama.

FAD (1997). *Información general para la prevención de las drogodependencias*. Madrid: FAD

García Mínguez, J. (2001). "Debate sobre la representación social de las drogas". En: Añaños, F. (2001). *Prevención de las drogas en los jóvenes. ¿Qué prevención? ¿qué drogas? ¿qué jóvenes?* Granada: Grupo Editorial Universitario.

García Mínguez, J. (2005). "Introducción". En: Añaños, F. (2005). *Representaciones sociales de los jóvenes sobre las drogas (alcohol, tabaco y cannabis) y su influencia en el consumo*. Madrid: Dykinson.

March, M. (1988). "La intervención pedagógica-social en el ámbito de la inadaptación social: hacia una pedagogía de la inadaptación social". En: *Pedagogía social*, 3.

Megías Valenzuela, E. (coord.); Comas Arnau, D.; Elzo Imaz, J.; Navarro Botella, J. y Romani, O. (2000). *Percepción social de los problemas de drogas en España*. Madrid: FAD.

Una visión etnográfica del “botellón”

Alfonso Antona Rodríguez y Juan Madrid Gutiérrez

“Lo que se percibe como cierto, aunque sea falso, tiene consecuencias reales.”
(Proverbio antropológico)

Las páginas que apuntamos a continuación son resumen de algunas reflexiones de un trabajo de investigación encargado por UNAD y financiado por el Plan Nacional sobre Drogas.

OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de la investigación fue aproximarnos al conocimiento de las dinámicas de interacción y consumo de algunos grupos de jóvenes consumidores de alcohol en espacios públicos, centrándonos en cuestiones específicas, como:

- si el botellón es concebido como una alternativa de ocio,
- si actúa como un eje de la sociabilidad de los grupos,
- y en qué medida obedece a la reproducción de patrones socioculturales.

METODOLOGÍA

La mayoría de los estudios realizados hasta la fecha suelen enfocarse desde perspectivas cuantitativas (gasto, número de comas etílicos, tipo de agrupación, ingesta, etc.). Pero el botellón posee una serie de características que, para su comprensión, precisan de una aproximación cualitativa. Durante seis meses hemos desarrollado un trabajo de campo, por el que a través de la etnografía —“la mirada antropológica”— con su metodología específica: análisis de factores, observación directa, observación participante en los contextos de relación, análisis de discursos, entrevistas semiestructuradas y validación-triangulación de datos; pretendemos aportar datos que posibiliten una mejor aprehensión del fenómeno. Se analizan las representaciones sociales; “lo que se dice”, “lo que se dice que se hace” y lo que “en realidad se hace”.

Han participado tres equipos, dos en Madrid y uno en Murcia, de dos personas cada uno. Nuestra población diana han sido grupos de adolescentes de 16 a 18 años, que hacen botellón.

QUÉ ES EL BOTELLÓN

“...El botellón, pues yo creo que en principio es un juntarse con personas, sabes, relacionarse con personas, y de fondo ya, yo creo que el tema principal del botellón es que puedes estar con mucha gente y que te relacionas con mucha gente...” (Chica, 17 años)

El fenómeno del "botellón" ("botelleo" en Murcia, "champanada" en Santander o "botellona" en Sevilla...), se ha ido extendiendo por toda la geografía española, marcando unas pautas de consumo de alcohol específicas en la población adolescente y joven. Desde una concepción "formal", el fenómeno del botellón podríamos definirlo como el consumo juvenil de alcohol, en espacios públicos y concentrado mayoritariamente en las noches de los fines de semana. Pero detrás de esta definición formal, hay mucho más.

Los sentidos construidos en la ingesta-consumo de alcohol por parte de los jóvenes han de ser comprendidos desde los procesos y cambios estructurales (sociales), componentes biológicos, psicológicos y sociales del propio sujeto, sin olvidar las peculiaridades bio y psicoactivas¹ de la sustancia (alcohol). Toda sociedad construye un conjunto de significados para explicar, argumentar y actuar sobre las drogas en general y el consumo de alcohol en particular, la nuestra también.

DISCURSOS

"...yo creo que los jóvenes se reúnen y consumen alrededor del botellón primero porque se ha convertido en un símbolo de protesta... se reúnen como se pudieran reunir alrededor de otras cosas, pero simplemente es un símbolo de protesta o una etiqueta que los jóvenes utilizan como mejor les viene..." (Sociólogo, experto en drogas)

Entendemos la *adolescencia* y *juventud* como una construcción cultural, construcción que refleja y proyecta los discursos, normas y valores de una sociedad referenciada en un contexto histórico y cultural. Las características de la juventud suponen una seña de identidad de las sociedades "desarrolladas", los jóvenes occidentales, convertidos en *bienes* (ya no de producción, sino de consumo y prestigio), son producto de las lógicas sociales de una cultura de consumo y hacen del ocio una marca de clase generacional.

A sabiendas de que no hay consenso, se puede hablar de "cultura juvenil", entendemos que la cultura es una práctica social que implica una concepción del espacio y del tiempo específica. Los jóvenes *conceptualizan* y utilizan el tiempo y el espacio con *peculiaridades* propias que nos pueden servir como base argumental para explicar algunas claves de la "cultura del botellón", de sus prácticas y discursos.

Los jóvenes se enfrentan a dos discursos respecto al consumo de alcohol: uno que lo sanciona (institucional) y otro que lo estimula (consumista). Esta contradicción, no resuelta, posiciona a los jóvenes en representaciones contradictorias y paradójicas que abocan más en el consumo que en la contención. El refuerzo del discurso paradójico es potenciado por los medios de comunicación, donde la publicidad contribuye a formarse una imagen positiva hacia el consumo de alcohol a la par que *simulan* catástrofes provocadas por el mismo.

1. Carmen López Sánchez y otros en *Fundamentos básicos sobre el alcohol, tabaco y otras drogas* (2001): "Al principio, el consumo de alcohol provoca un efecto de relajación acompañado de euforia o desinhibición; el consumidor se siente extrovertido y charlatán dado que el alcohol actúa sobre el cerebro disminuyendo la angustia, el sentido de la responsabilidad y la conciencia, por lo que el que bebe, no es dueño de sus actos ni puede apreciar la disminución de su juicio y aptitudes (...)" . Quede constancia porque no es posible obviar la relación que los efectos de las drogas tienen, y que no se puede ignorar los elementos adictivos que configuran y determinan el consumo, nunca hemos de perder la perspectiva de que el alcohol es una droga, pero no es el objeto de nuestro trabajo.

Los discursos contradictorios (sanción, prohibición, etc. *versus* efectos positivos, relacionales, sedación de conflictos, etc.) posibilitan y facilitan el consumo de alcohol porque es en este contexto liminar, donde se construyen los argumentos para legitimar el consumo, convirtiéndose en procesos de racionalización y explicación de las contradicciones que, a partir de este momento, dejan de ser tales.

LA SUSTANCIA

"...Posiblemente si no se bebiese y no se tomase drogas también estás con tus amigos en una conversación sería muy, sabes, sería factible y estaría muy bien, lo que pasa es eso, como lo tienes arraigado desde que has empezado a beber y desde que te has empezado a relacionar realmente con tus amigos que es en la juventud que estás en la pubertad, pues ahí es cuando, o sea, tienes la idea de alcohol y drogas con... lo tienes arraigado a felicidad y a... yo eso sí lo veo. El caso que, que siempre vas a pensar en eso, sabes..."

El botellón se racionaliza y percibe como una práctica, lúdico-placentera, que hace posible que aparezcan atribuciones positivas² a los efectos psicoactivos de la bebida. Existe la creencia, compartida con los discursos del mundo adulto, de que los *efectos positivos* del alcohol compensan de algunas *posibles* consecuencias aversivas del mismo; configurándose una empatía positiva a la que se le asocian e idealizan discursos que marcan caminos tendentes al consumo y no a la abstinencia o contención.

El alcohol se configura como una droga *liberadora*, a partir de sus efectos desinhibidores, permite expresar cólera de una forma simpática o destructiva, posibilita los contactos, rompe tabúes y facilita el encuentro. Si para poder abrir canales de sociabilidad, se ha de pagar como tributo el riesgo potencial de enfermedades a largo plazo o una resaca a corto; no se ponen demasiadas objeciones para asumirlo. En esta valoración y ponderación, al alcohol se le atribuye el papel de mal menor y controlable, compensado con la cualidad de sinergia relacional positiva (desinhibición, verborrea, etc.) que matiza los posibles consecuencias negativas.

En otro orden de cosas, con el argumento de que se ven abocados al consumo en el exterior de los locales por causa del *abuso* de los hosteleros, la opción de adquirir alcohol a precios más baratos, termina construyendo un discurso que justifica el botellón. A la autorreferencia de competencia como consumidor, se le añade la seudotransgresión que supone la búsqueda de canales de consumo alternativos. Así, mediante las *lógicas* de las leyes del mercado se legitiman pautas de consumo en apariencia contra-culturales.

LA CEREMONIA

El botellón es una forma de reproducción social de consumo con un ceremonial específico, es vivido como un *acto* eminentemente social. Se convierte y lo vivencian como un momento normalizado, interiorizado como necesario para las relaciones entre pares. Celebrado de forma ritual, el botellón está integrado dentro de una actividad ritual más amplia: "salir".

2. Si me permiten la nota sarcástica, a tenor de los últimas atribuciones curativas del alcohol (la cerveza mejora la osteoporosis, el vino el sistema cardiovascular y alarga la vida...) publicadas en algunos medios de comunicación, los bares tendrán que pasar a llamarse "farmacias".

El botellón es, ineludiblemente, un rito de marcado carácter colectivo, un acto de relación social, similar a los realizados por sus padres cuando reservan algún momento de la semana o del mes para jugar "su partida" de tenis con algunos amigos, un grupo de abuelos para "su partida" de mus o dominó, compañeros de trabajo para irse de cena los primeros viernes de cada mes, tres amigos para ir los miércoles por la noche para cenar en McDonald's porque no se ven el resto de la semana, etc. Quedar, la compra, el gasto compartido, el consumo, etc. configuran un momento compartido, un ritual³ propio del grupo, algo que viven ellos, para ellos y organizado por ellos. Es su contexto de relación social particular, su momento alejado del mundo adulto.

Hay "macrobotellones" y "microbotellones", "botellones habituales" y para "ocasiones especiales"; cada uno se configura con un ceremonial específico. El consumo no se puede hacer en cualquier momento o espacio, necesita de unas condiciones; espacios y tiempos propios. Se "busca", se programa el tiempo para hacer botellón, lo que potencia la conciencia del fenómeno, reforzando su carácter ceremonial. Pero en la mayoría se reproducen y representan prácticas apropiadas del mundo adulto.

REDES DE SOCIABILIDAD

Permanentemente, en los discursos juveniles, aparece la referencia al botellón como espacio de encuentro e interacción social donde la ingesta de alcohol no siempre aparece como un eje central, sino como un símbolo de relación, al que se le asigna el referente ceremonial que justifica el encuentro. Se toma conciencia a través de la experiencia del botellón de la apertura de redes de sociabilidad en unos contextos relacionales que de otra forma no se abrirían.

ESPACIOS

"Es que estás ahí afuera, tan a gusto, te puedes mover de un sitio a otro, o te puedes incluso tumbarte en el césped en verano, lo que quieras (...) y luego ves a una gente a otra, te puedes ir con ellos o con otros... (...) la gente que va a los bares yo creo que prefiere otra cosa, sobre todo la música, pero con toda la gente al lado y en un sitio cerrado, a mí no me gusta." (Varón, 17 años)

"A falta de vivienda propia, los jóvenes desarrollan otras estrategias espacio-temporales en su relación con su pueblo o ciudad. La adopción de horarios peculiares, diferentes al resto de la población, les permite el uso en exclusiva de espacios comunes en su propia franja horaria." (Durán, 1998)

3. Venimos utilizando con una intención explicativa, términos como ceremonia, rito, etc. de forma similar, pero hemos de dejar constancia que son categorías diferentes y diferenciadas. No siempre existe consenso en la definición de rito. Bonte, P. y Izard, M. (1996) entienden el rito como: "El rito se inscribe en la vida social por la reaparición de las circunstancias que requieren la repetición de su ejecución. Se caracteriza por procedimientos cuya puesta en práctica implica con el fin de imponer su marca al contexto que su propia intervención contribuye a definir. Los procedimientos rituales son más paradójicos que significativos, puesto que el rito se propone cumplir una tarea y producir un efecto representando ciertas prácticas para capturar el pensamiento. En esto, pero sin que exista una total exclusión, el rito se distingue de esas manifestaciones con carga simbólica que son las fiestas, las ceremonias, las celebraciones, etc., costumbres todas que corresponden a la etiqueta privada o pública. Si bien el rito se inscribe en tales manifestaciones, constituye generalmente el momento principal, alrededor del cual se organiza el conjunto del despliegue ceremonial, que puede ser calificado entonces de ritual..."

La noche es un tiempo apropiado (expropiado) al mundo adulto. Se trata de romper con la rutina de la semana, porque de alguna manera los jóvenes “deben obedecer entre semana y obedecer desobedeciendo el fin de semana”. Eso sí, se espera de ellos que sean transgresores pero sin romper la normalidad porque, al fin y al cabo, aunque los jóvenes vivan “la marcha” como suya, suyo no es el proyecto, sino de agentes económicos adultos y éstos tienen sus reglas.

Como las fiestas del pueblo (romper la rutina) o los locales privados, el botellón configura espacios activos, escenarios y símbolos que posibilitan una red de relaciones, es un espacio-tiempo ideal para la configuración e interacción de redes grupales. Parte del “éxito” del botellón se debe a que se ha convertido en un contexto de relación que facilita y posibilita la interacción grupal exógama, que permite compartir espacios entre diferentes grupos, abre un abanico de posibilidades relacionales y de sociabilidad que no se pueden dar en otros contextos.

Algunas plazas (como la del Dos de Mayo de Madrid) son espacios míticos y simbólicos que los jóvenes tenían “legitimados” como propios y naturales para la diversión, un lugar donde se “pasa bien” de forma más barata, no hay restricción en el acceso y con elementos facilitadores para el consumo de alcohol por la proximidad de bares y locales de copas.

El botellón supone la apropiación de espacios —territorios conquistados— considerados como propios a los que se dota de sentidos propios —los espacios habilitados institucionalmente no cumplen este requisito—. La ocupación de los espacios públicos es singular para los jóvenes y problemático para los adultos (vecinos).

Esta situación pone en evidencia la necesidad de redefinir los espacios públicos, compartidos vs disputados. Si el espacio público es un espacio “de nadie”, es por lo tanto susceptible de ocupación. Si el espacio se percibe como compartido, aparece la necesidad de negociación. Se han tratado de legitimar acciones para la salvaguarda del “orden público”, recurriendo al imaginario emocional colectivo del riesgo del consumo de alcohol, por lo que, la justificación legitimadora de la protección de la salud de los jóvenes se convierte en argumento para el control del consumo en los espacios públicos. Este litigio espacial contamina los discursos y las representaciones sociales, al no delimitar los conflictos entre la lucha por la ocupación de los espacios físicos con el consumo de alcohol.

EL CONSUMO. INICIO Y EVOLUCIÓN

“...Hace dos años bebía, bebía más que ahora, sabes, pero yo qué sé, acabas un poco hasta la polla, o sea, te das cuenta de que esto está bueno pero no es un asunto para todos los días, cuando llegas a tu casa y te levantas al día siguiente con un resacón que no apetece y, es que te jode, sabes, es que te jode. Y llega un día en que te revienta, y yo qué sé. El botellón está bien pero de vez en cuando...” (Varón, 18 años)

“...¿Por qué hago botellón? La primera vez que hice botellón tenía once años, pero lo hice con tres amigas por separado en plan de clandestina, pero ya hacerlo, hacerlo, ya en plan colectivo con trece catorce años, con todos los amigos juntos en Villa en los Patos. De hecho nos conocimos en un botellón, porque un chico que celebraba su cumpleaños lo celebró con un botellón, era un coleguilla y entonces conocimos a éstos y ya somos un grupo desde entonces, ya nos juntamos todos los días...en el Instituto les empecé a conocer.” (Chica, 16 años)

“...Claro, porque siempre has visto que tus padres toman alcohol, entonces, tú tomas alcohol diciendo “ya soy mayor”, no sé. Pero, o sea, eso no es pensarlo, decir, voy a tomar alcohol por-

que ser mayor sino porque lo haces todos los días en tu casa, sabes, están tus padres tomando alcohol y entonces tienes de punto de punto de salida de tus pensamientos a tus padres..." (Chica, 17 años)

La familia y los medios de comunicación son los primeros proveedores del imaginario juvenil sobre el alcohol, al que realizan atribuciones contradictorias. Los primeros contactos (fuera del entorno familiar, fiestas, fin de año, etc.) con el consumo de alcohol, pueden aparecer a los 12 ó 13 años, pero hemos de recordar que casi la mitad de los chicos y chicas entre los 12 y 14 años son abstemios y no tienen intención de beber. Estos consumos son esporádicos y exploratorios y se dan en pequeños grupos de 4 ó 5 componentes y en zonas próximas a sus zonas de residencia. Los *protobotellones* suelen concentrarse en momentos puntuales y con períodos dilatados de abstinencia. A medida que los adolescentes se aproximan a los 14-15 años, el alcohol se presenta, se hace más visible como una herramienta de relación social. Esta visibilidad (desafío)-invisibilidad (trasgresión) a través del botellón se convierte para muchos y muchas adolescentes en un proceso iniciático donde, en los primeros consumos, aparece un componente ritual por el que los jóvenes (13, 14 ó 15 años) se aproximan al ámbito del mundo joven-adulto. Es preciso distinguir entre primeros contactos y el inicio del consumo sistematizado, que no siempre se da en el botellón. El consumo de alcohol se inicia por imitación; primero individual y luego grupal. El 25% de los jóvenes que hace botellón no bebe y de los que beben la mayoría no perciben al alcohol como droga peligrosa.

A los 15 ó 16 años abren nuevos marcos de relación, se configuran grupos mixtos, más estables y numerosos. Consolidado el grupo comparten espacios y tiempos con otros grupos: aparecen los *botellones*. Los adolescentes empiezan a emanciparse, pasando desde el banco del barrio, próximo al domicilio, a iniciar experiencias en lugares lejanos a su entorno, conquistando territorios "míticos" conocidos a través de pares, "maestros de ceremonia", como pueden ser los hermanos mayores.

El proceso de la construcción de la subjetividad, de la construcción identitaria se realiza frente "al otro", los y las adolescentes se arman de argumentos (códigos, símbolos, etc.) que les hacen "blindarse" frente a los discursos externos. El botellón ha pasado a formar parte de un alargado y difuso rito de iniciación y de afirmación, que facilita su construcción identitaria, tanto individual como grupal, un ritual de socialización que configura procesos identitarios. Según se van conformando las relaciones grupales, se modifican las dinámicas de consumo y las propias dinámicas grupales, de manera que el consumo pasa de un proceso iniciático a constituirse en un consumo mimético, donde la reciprocidad grupal —expresada en la compra, el gasto compartido, las formas de consumo, etc.—, consolidan y estructuran las relaciones grupales, y los procesos de consumo se transforman en procesos comunicativos. Así, el botellón pone en evidencia la relación entre el mismo acto de consumir (ingesta de alcohol) y la búsqueda de vínculos sociales, hasta el punto que podríamos decir que lo que se está consumiendo realmente en el botellón no es alcohol, sino la relación social que la acompaña.

El consumo es más compulsivo en los más jóvenes motivado, por un lado, por que al no disponer de tanto tiempo, ingieren en una o dos horas en la tarde la cantidad que otros grupos, de más edad, dilatan en la noche y, por otro, por la falta de referentes de experiencias y dificultades en el manejo del entorno y de la falta de aprendizaje en el control de sus propios impulsos. Con la edad y a través de la experiencia, sobre todo aversivas, comienzan a introducir mecanismos de autorregulación en el consumo.

RIESGOS. "YO CONTROLÓ"

La percepción juvenil del riesgo viene condicionada por sus experiencias e historias de vida, creencias, valores, etc. Son muchos los jóvenes que no son conscientes de que corren riesgo,

o siendo conscientes, no son capaces de controlarlo. En no menos casos el riesgo no va asociado ni es interpretado como negativo, por el contrario, el riesgo puede ser atractivo y deseable; a esto contribuyen los medios de comunicación masiva y la publicidad que presentan el riesgo como un valor positivo, sobre todo, para los jóvenes. Muchas de las situaciones asociadas al consumo de alcohol como la velocidad, la agresividad, el desprecio al peligro, etc. son referentes de comportamiento *positivizados* con los que son —somos— bombardeados.

En un plano discursivo, los y las adolescentes expresan y conocen las consecuencias del alcohol y reproducen el discurso social hegemónico a propósito del alcohol que se re-presenta como *malo*, pero menos malo que otras drogas, así, al no ser “tan malo”, compensa la experimentación a pesar del “riesgo”. En un principio la percepción del “daño” y consecuencias del alcohol no son perceptibles, diluyendo el mensaje de riesgo y argumentando su inocuidad y control. “Yo controlo”, “si controlas no tiene por que ser malo”... La percepción de controlar el consumo, aparece permanentemente en los discursos. El *no control* es un percance sufrido por los otros, “no controlan”, o excepcionalmente, un accidente cuando se refieren a uno mismo. Las borracheras son meros accidentes o “recursos para canalizar tensiones”, la manera de salir de algún “mal rollo”.

En el discurso del consumo de alcohol, en el botellón, se presenta una “administración racional e individual del riesgo”, en la que aparece una doble atribución: externa, el discurso social hace recaer sobre los individuos (o familias) la responsabilidad del consumo o no consumo; e interna, el adolescente, en su búsqueda y construcción subjetiva, pretende decidir y controlar el consumo de alcohol y sus consecuencias. Así, aceptada (individualmente) la responsabilidad (atribuida) por parte de los jóvenes, no permiten ni comprenden la intromisión (externa) en su vida (interna). Los únicos referentes de confianza son sus iguales.

Uno de los efectos a considerar en el botellón son las macro-concentraciones porque las grandes aglomeraciones potencian el consumo, aparece un fenómeno de difuminación del auto-control, con lo que el auto-control grupal queda matizado al contaminarse de la influencia de los grupos que comparten los espacios y los tiempos.

RESPONSABILIDAD. EL PRECIO DE LA SOCIABILIDAD

“...el triunfo de la publicidad en la industria —cultural— consiste en hacer que los consumidores se sientan obligados a comprar y usar sus productos aunque sepan lo que se oculta tras ellos...” (Adorno y Horkheimer, 1986)

Más paradojas y discursos contradictorios para legitimar el consumo de alcohol y deslegitimar los discursos institucionales. ¿Cómo puede ser tan perjudicial (una droga, como lo define la Comunidad de Madrid en los primeros párrafos de la “ley antibotellón”) algo a lo que se incita en algunas ocasiones desde soportes publicitarios de propiedad institucional?

Es frecuente que nuestros informantes expresen cierta indefensión para oponerse al consumo de alcohol, porque la adhesión del alcohol a los espacios de relación aparece como indisoluble e ineludible, como consecuencia, el consumo de alcohol u otras drogas es un precio que hay que pagar para estar presente en las redes de sociabilidad.

El discurso hegemónico, parece no cuestionarse el uso, pero sí el abuso. “*Bebe con moderación, es tu responsabilidad*”, se ha convertido en la coetilla tranquilizadora de conciencias y de consecuencias coercitivas.

Un factor de legitimación del consumo es el argumento de que no son responsables de la adquisición del hábito, nos presentan el consumo de alcohol como una herencia ineludible del mundo adulto al que se ven abocados a imitar y reproducir.

Aparece, otra vez, el discurso paradójico por el que asumen y rechazan las condiciones preestablecidas en un contexto social al que se consideran ajenos y, mediante procesos de atribución externa, eluden la responsabilidad y legitiman sus prácticas.

Por otro lado, el discurso juvenil que se tiene de la juventud, suele estar basado en la negación del autocontrol —no es preciso recordar, que para ser mayor de edad, plenamente responsable, es preciso tener los 18 años—, en la infantilización y minusvaloración de su *locus control* para, a continuación, pedirles responsabilidad cuando previamente se les ha negado: las paradojas, se multiplican.

Los grupos poseen todo un *pool* de normas y controles propios: compras, lugares, control de algunas conductas (borracheras, etc.). Al contrario de lo que pudiera pensarse, la borrachera es sancionada negativamente por el grupo. En nuestros grupos de referencia, existen claros indicadores de cuándo, cómo y dónde se puede “descontrolar”, dónde la borrachera está permitida y dónde no es deseable. El grupo es el apoyo y el espacio donde se sienten y se permiten “ser libres”, ahora los límites no vienen de arriba, vienen de al lado y su trasgresión tiene consecuencias sancionadoras por parte de los pares.

LA LEY

“...hemos limitado las grandes concentraciones, ahora se dispersan en pequeños grupos, del botellón, al botellín... la ley antibotellón es una ley de orden público...” (Policía Municipal)

“La verdad es que nos han hecho polvo, porque la verdad es que en el Dos de Mayo era donde nos lo pasábamos realmente bien, y ahora aquí, vamos que no es lo mismo, ni mucho menos.” (Varón, 18 años)

“casi me pillan”, “se me han cruzado 6 veces”, “para que no me pillaran con la botella (de Vodka) le he pegado un trago a palo seco... entonces se me ha cruzado la furgoneta y he tenido que escupirla...jjjjajaja!!!”, “como aceleraban los cabrones... casi nos pillan a éste (“F”) y a mí”... (Varón, 18 años)

En algunos casos, la trasgresión de la norma se ha convertido en un nuevo elemento ceremonial del consumo, una “trasgresión ritualizada”. El botellón no permitido, prohibido, no hace sino convertir, por ejemplo, la presencia de la policía en una manifestación y un acto de diferenciación y desvinculación con la autoridad y, en cierto modo, con el mundo adulto que representan, acompañada de sus restricciones y castigos. Esto se vive como un hecho de reafirmación de diferencias, que potencia la identidad personal y del grupo frente al “otro”, y por contraposición del “otro”.

De la misma forma que en el carnaval o la fiesta (el baile, los excesos, la bebida, se presentan como una burla o enfrentamiento al poder establecido), el botellón permite una inversión de roles. Pero el botellón no es tanto una trasgresión como una canalización de la tensión para el mantenimiento y reproducción de los estilos de vida. Semanalmente se produce una liberación de la tensión producida por la rutina, re-configurando los espacios de consumo en espacios de libertad y subversión. Esta trasgresión no afecta sólo a los jóvenes sino también a los adultos, de todos los controles de alcoholemia los que dan más alto son los mayores de 35 años.

La mayoría de los informantes coincidían en que existe un antes y un después de la entrada en vigor y aplicación de la "ley antibotellón". La dispersión en pequeños grupos y un efecto centrífugo hacia la periferia de los núcleos urbanos han sido algunas de las consecuencias de la presencia disuasoria de la policía en las calles y plazas donde se desarrollaba el botellón. Han modificado las pautas pero no se ha demostrado que haya disminuido significativamente el consumo de alcohol juvenil.

Las medidas legislativas de restricción-prohibición de consumo de alcohol en la vía pública alían en parte algunos problemas de orden público pero apenas tienen incidencia cuantitativa alcohólica en el consumo. Se ha pasado del botellón (heterogeneidad grupal) al botellín (grupos homogéneos y diseminados). Pequeñas aglomeraciones o grupos aislados, buscan lugares al resguardo de los vecinos donde se disminuya el riesgo de ser denunciados o avistados por la policía. Como consecuencia, en parte, se invisibiliza "el problema".

FAMILIA

"...eso fue que, estaban esperando a que... Les conté todo, o sea, estaba tan hastiada ya, que les conté todo. Les dije: "Voy con un grupo de veintitantos, vamos a un parque todos los días, compramos bebidas, hay algunos que fuman porros; yo no fumo" (sí fumo... ja, ja... Pero normalmente no fumo ni tabaco y no fumo porros). Pero... Yo bebo, claro que bebo, tengo diecisiete años, sabes, pero, claro. De todo le dije, "¿Has tenido novio?" "Sí. He tenido novio". Vamos, que le dije todo, no les... "¿Tienen moto?" "Sí. Tienen moto." "¿Has cogido con él la moto?" "Sí. He cogido con él la moto..." Pero claro, es decirles la verdad y decirte tu madre que bien... Se mosquean. Aunque, luego no estoy haciendo nada... Es mejor decirles todo, mira: todo lo que bebo... "¿Has bebido?" "Sí, me he tomado dos copas." (Chica, 17 años)

El paso de una sociedad capitalista de producción a la de consumo ha supuesto la reestructuración de las instituciones, entre ellas el Estado y la familia. Como dice Bourdieu, si bien es cierto que la familia es una construcción social estructurante (posibilita cambios sociales), no es menos cierto que también es una construcción social estructurada (reproduce un sistema social; consumista, legitimante del consumo de alcohol, proteccionista, etc.). Como consecuencia de las contradicciones discursivas culturales, la generación de los padres —y de la sociedad en general— vive, a través de su percepción cultural, desde el agobio, pero sin hacer nada porque la impotencia se ha instalado en el imaginario de los padres y madres.

Los conflictos y las tensiones intergeneracionales cuando los jóvenes buscan trabajo y autonomía personal son inevitables, incluso, en los entornos familiares "tolerantes" y "normalizados". Entre los botelloneros no se presenta una mayor incidencia de lo que tan tendenciosa y erróneamente se han venido en llamar familias desestructuradas⁴, nuestros grupos de referencia están compuestos por jóvenes con contextos familiares "normalizados".

4. No vamos a discutir los estudios que confirman las tendencias al alcoholismo de hijos cuyos padres lo eran, es un objeto tangencial al que nos ocupa, pero no se pueden hacer extrapolaciones desde contextos patológicos. Tampoco discutiremos las categorías analíticas de familias que últimamente se están construyendo para explicar multitud de comportamientos de jóvenes y adolescentes porque, según nuestro criterio, se basan en percepciones reduccionistas de las estructuras de parentesco y que en ningún caso son concluyentes. Somos conscientes de la ambigüedad del término desestructurado ya que no es una categoría objetiva y por lo tanto el etiquetaje con esta categoría de los grupos familiares o modelos de parentesco han de ser revisados para investigar correlaciones pertinentes. Lo mismo sería aplicable al concepto normalizado, al que en este trabajo le aplicamos una valoración descriptiva.

Las madres y padres modifican los discursos en función de la edad de su descendencia; durante la primera parte de la adolescencia prohíben el consumo de alcohol y son poco tolerantes en los horarios de salida y en el consumo. Conforme crecen se van haciendo más permisivos y de las prohibiciones se pasa a las recomendaciones o amenazas: "...ten cuidado... no te pases... que no te vea borracho..." Terminan por aceptar que no pueden ni quieren controlar constante y permanentemente la vida de su descendencia y, reproduciendo el discurso social, apelan a la responsabilidad de sus vástagos para "controlar" el consumo.

OCIO. ALTERNATIVAS DE OCIO

"...No hay alternativas. Pretenden que te vayas a un Centro Juvenil a jugar al parchis, al ajedrez, al ping-pong, que eso está muy bien, que tienes un día que estás con tus amigos. Pero luego por la noche qué haces: te vas a un bar de veinte metros cuadrados a algún pueblo, y además, cada dos por tres, luego lo cierran o... Es que además a mí me gusta estar en un parque con tus amigos, es que..." (Chico, 17 años)

"...pero yo pienso que al ver esos anuncios como algo prohibitivo a la juventud le crea como un, como algo, sabes, de querer hacer, si está eso prohibido también tenían que sacar anuncios sobre prohibición de hachis, pero salen anuncios sobre prohibición de coca, prohibición de pastillas, pero como son productos químicos relacionados con, con el primer mundo, eso al joven le crea como algo, te lo prohíben, stop, lo hago. Lo veo que juegan mucho a dos bandos, que miran mucho por sus intereses haciendo creer que somos un país del alcohol, no, la droga, no..." (Chico, 18 años)

Sin entrar en discutir el significado del ocio, las actividades que desarrollan los y las adolescentes en su "tiempo libre" pudieran clasificarse en dos modalidades: el ocio privado personal, que se desarrolla en contextos sociales próximos como la familia o el hogar (videojuegos, televisión, lectura, etc.) y el colectivo o grupal, que se manifiesta en entornos externos, en espacios públicos y que se articula a través del grupo. Tanto una como otra modalidad pueden ser esporádicas o sistematizadas, pero ninguna de las dos modalidades son excluyentes. El botellón no supone una alternativa a otras formas de "ocupar" el tiempo de ocio, se comparte y reparte con otras actividades, integrándose en la cotidianeidad adolescente y juvenil.

No es suficiente poner en el escaparate un montón de actividades de ocio y tiempo libre con que mantener ocupados a los jóvenes con el objetivo de que no consuman alcohol porque, como venimos apuntando, el consumo de alcohol no es incompatible con la mayoría de las alternativas de ocio. Muchas de las políticas institucionales son políticas de reducción de daño y no suelen ir más allá de campañas de prevención —de dudosa eficacia— o de medidas paliativas para prevenir o "distraer" el consumo.

El ocio de fin de semana, construido en las últimas dos décadas, pertenece al dominio de lo económico. En una sociedad de consumo donde las lógicas económicas marcan incluso las pautas morales, se generan grandes dificultades para cualquier política institucional. ¿Quién pone freno a las tabacaleras, alcoholeras, centros comerciales, etc.? El consumo carece de ética. ¿Pueden las instituciones modificar la actividad social y económica? ¿Hasta qué punto? ¿Estamos dispuestos a tomar medidas como la prohibición de todo tipo de publicidad del alcohol? ¿Nos puede servir de ejemplo las campañas contra el tabaco? ¿Son convenientes?

Las instituciones se esfuerzan en desarrollar programas educativos dentro de los horarios lectivos, con colectivos cautivos, "correctamente" socializados y desde perspectivas burocráticas que no corran el riesgo de ser rechazadas por demasiado innovadoras o "políticamente incorrectas".

Algunos ayuntamientos (Cáceres, Mérida, Ciudad Real o Gijón) están valorando o poniendo en marcha programas para la habilitación de zonas de botellón, se pretende agrupar a los jóvenes en zonas donde no entren en colisión con los vecinos. En una primera valoración, tras el seguimiento de algunas de estas iniciativas, dudamos de su eficacia. Por otro lado, hemos de tomar conciencia de un "efecto colateral", la legitimación del consumo de alcohol, ya no se cuestiona beber alcohol, sino el dónde y cómo se bebe.

Las acciones institucionales han de procurar favorecer alternativas de ocio no consumista porque sería ingenuo tratar de competir con el sector privado para proporcionar un ocio equivalente.

Hay que democratizar y abrir las ofertas públicas de ocio nocturno, evitando la tentación de estigmatizar el ocio juvenil nocturno como el causante de todos los males de la juventud, o incluso de todos los males de la sociedad. Tenemos que aceptar y reconocer la complejidad del fenómeno del botellón si queremos acometer con eficacia y eficiencia acciones dirigidas al consumo de alcohol juvenil, y no quedarnos en buenas intenciones políticamente correctas.

MENSAJES INSTITUCIONALES

Álvarez Roldan (2003), citando a Mary Douglas (1992), establece cuatro tipologías de jóvenes y a través de ellos muestra, además de la pluralidad perceptiva, como los mensajes institucionales no pueden ser homogéneos. El joven jerárquico: respeta las normas, la autoridad, confía en el orden establecido y el conocimiento experto. El igualitario: se identifica fuertemente con el grupo y tiende a culpar de los riesgos a otros, suelen desconfiar de las normas impuestas desde fuera y son partidarios de igualdad social. El individualista: individualistas y emprendedores, se apoyan en la autorregulación y autocontrol, confían más en los individuos que en las instituciones, no rehuyen el riesgo y no les gustan las constricciones. Por último, el aislado: sin sentido de la comunidad, no se sienten competentes para controlar su destino. A partir de aquí incide en que la "homogeneidad cultural" con la que se diseñan los programas de prevención y reducción de daños, suponen que su eficacia se limita a los jóvenes adscritos a una cultura jerárquica, los que mayoritariamente no consumen, que confían en las instituciones y en el conocimiento experto. Para el resto, algunos programas aparecen como una agresión cultural, que fortalece sus posicionamientos provocando la reacción contraria a la deseada.

Reiteramos que el mensaje adulto, procedente de un sistema de valores y creencias, repercute de forma paradójica en los más jóvenes. Las campañas cuyo objetivo es apelar a la responsabilidad individual sólo funcionan en los jóvenes "adaptados", socializados, que en su mayoría no beben o lo hacen *moderadamente*.

"...O sea, nosotros lo que hacemos es reunirnos y se dice botellón pero porque compramos bebidas y bebemos. Más o menos lo que hacemos es eso, pero, realmente, lo que estamos haciendo es: hablamos con los amigos, contamos anécdotas, hacemos el tonto, ya, y por eso no excluimos a nadie, no. Por ejemplo "M" se lo pasó igual bebiendo que sin beber..." (Mujer, 16 años)

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

Bonte, P. e Izard, M. (1996). *Diccionario Akal de Etnografía y Antropología*. Madrid: Akal.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Conde, F. y Rodríguez San Julián, E. (2001). "Crisis del modelo de pacto social". *Revista de estudios de juventud. La noche: un conflicto de poder*. Madrid: INJUVE.

