



**JÓVENES, REDES SOCIALES DE AMISTAD E IDENTIDAD
PSICOSOCIAL: LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES JUVENILES
A TRAVÉS DEL GRUPO DE IGUALES**

**YOUTH, FRIENDSHIP SOCIAL NETS AND PSYCHOSOCIAL IDENTITY:
THE CONSTRUCTION OF YOUNG IDENTITIES THROUGH PEER-GROUP**

María de la Villa MORAL JIMÉNEZ

Profesora Doctora de la Universidad de Oviedo.
Departamento de Psicología. Área de Psicología Social
Universidad de Oviedo*

RESUMEN

Se ha emprendido una aproximación a los procesos de construcción de la identidad psicosocial de los jóvenes vinculados a los procesos interactivos desplegados en/a través del ámbito de las redes sociales de amigos, construcción que está condicionada socialmente, hasta conformar un producto singularizado. A pesar de la difícil operacionalización de este entramado de influencias, en este trabajo se analizará la conexión entre la existencia versus ausencia de una red social de amigos y de un concepto de sí mismo a nivel general positivo y una ajustada estabilidad personal frente a un concepto de sí mismo infravalorado y desajustes en el ámbito emocional. Se ha seleccionado una muestra de 630 adolescentes con objeto de indagar sobre el trascendental papel desempeñado por el grupo de iguales en la conformación de la identidad psicosocial, la cual se construye y remodela en función de multitud de procesos que subyacen a la interacción social, confirmándose, asimismo, la elevada valoración de la relación con los igua-

les y su acción como factores protectores de desajustes identitarios y socioafectivos.

Palabras Clave: Jóvenes, identidad psicosocial, redes sociales de amistad, construcción social de la adolescencia.

ABSTRACT

We have undertaken an approach to the proceedings of construction of the youth psychosocial identity tied to the interactive processes open out in/through friendship social nets, construction that it is socially conditional, even adjusts a singled out product. In spite of the difficult operationalization of this studwork of influences, in this investigation we'll analyse the relationship between the existence versus absence of a friendship social net and a positive general level self-concept and an adjusted personal stability opposite to an infravalued self-concept and disarrangements in the emotional ambit. We have chosen a sample of 630 adolescents with the intention of inquire into about the far-reaching role played by the peer-group in the conformation of

*Facultad de Psicología. Área de Psicología Social Plaza de Feijóo, s/n –despacho 211. 33003 OVIEDO.

TELÉFONO:(98) 5103282. FAX: (98) 5104144 - (98) 5104141

E-mail: psico4@correo.uniovi.es, mvilla@uniovi.es

the psychosocial identity, which constructs by function of multitude of underlying process to the social interaction, confirmed, likewise, the elevate valuation of the relationship and its action like protective factors of identity and socio-affective disarrangements.

Key-Words: Youth, psychosocial identity, friendship social nets, adolescence social construction.

JÓVENES, REDES SOCIALES DE AMISTAD E IDENTIDAD PSICOSOCIAL: LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES JUVENILES A TRAVÉS DEL GRUPO DE IGUALES

“Se necesita a tu enemigo y a tu amigo, trabajando juntos, para herirte hasta el corazón; el enemigo para calumniarte y el amigo para traerte la noticia”

Mark Twain (1911). *Pudd'nhead Wilson's New Calendar*.

1. INTRODUCCIÓN TEÓRICA

1.1. La construcción social de la(s) identidad(es) de los adolescentes contemporáneos

Ciertamente, *la identidad la (re)inventamos todos* como instrumento para manejarnos nosotros mismos y para ordenar y entender comprensivamente la realidad de la que formamos parte. Cualquier individuo necesita adquirir una identidad, precisa diferenciarse y tomar conciencia de sí mismo, de ahí la trascendencia a múltiples niveles del *sentimiento de identidad*, dadas las implicaciones psicosociales de esta búsqueda y reconstrucción de un concepto de sí coherente y forjado en base a los efectos de la interacción social, siendo interiorizada como algo invariante, lo cual garantiza la estabilidad en las percepciones e interacciones entre los individuos, si bien es sometida a diversas influencias interactivas. A la maduración psicobiológica del adolescente

y *tendencias seculares* asociadas a crisis pubertarias (véase Perinat, 2002), se suma una integración dentro del yo de ciertas obligaciones, requerimientos o directrices impuestas por el grupo social y fundamentados en ciertas reglas, más o menos implícitas, que se articulan con el fin de lograr ciertas metas grupales, a la par que el joven ha de ajustarse a exigencias sociales en condiciones de *encrucijada* (Casas, 2000) y de *cautividad* en la adolescencia (Castillo, 1997, 1999), así como en constante pugna entre el individualismo mediático contemporáneo y las estrategias educativas (Pérez Tornero, 2000).

La(s) identidad(es) no surge(n) con independencia del mundo social, sino que la realidad-interpretación de las opiniones, procesos atributivos y vinculaciones sociales sería el elemento conformador de la(s) misma(s). El conjunto de búsquedas identitarias, de nuevos sentimientos experimentados, de emotividades soliviantadas, de actuaciones e inseguridades, en definitiva, conducen al adolescente a una sensación de *confusión de su propia identidad personal*, sensación que, según Fernández (1991) tratan de superar, ya sea intentando recuperar o reelaborar la continuidad de su ser o bien rebelándose contra sí mismo y los otros. El proceso de incorporación y adaptación a las reglas y requerimientos del grupo de iguales, sin embargo, no representa una mera reorganización del yo en función de *lo reflejado en el espejo*, fruto de las expectativas de los otros, sino que ha de ser interpretado como un proceso mutuo de influencia. Ahí radica la conformación de un yo social, esencia de la propia identidad personal que se construye sobre un saber compartido (Deschamps y Devos, 1996; Doise, 1996; Doise, Deschamps y Mugny, 1980; Morales, Páez, Deschamps y Worchel, 1996; Torregrosa y Fernández Villanueva, 1984, etc.). En semejante *anclaje psicosocial de la identidad*, como constató Doise (1996), el objeto de estudio es el análisis de la forma en que los individuos se sitúan simbólicamente

en relación a diversas relaciones sociales. El individuo se compara constantemente con otros, sin embargo, a pesar de esa búsqueda de la opinión, creencias o expectativas de los otros y su consiguiente influencia en la construcción de la identidad del individuo, no ha de definirse el yo como una mera entidad pasiva determinada por influjos externos, sino que, en opinión de Giddens (1995), al forjar las identidades propias los individuos también intervienen en las influencias sociales, como proceso de modelación recíproca entre los mecanismos de identidad del yo y las instituciones de la identidad. El adolescente empezará a tomar conciencia de sí mismo precisamente a partir de la interacción recíproca con los otros ya que, a partir de este fenómeno interactivo irá progresando en el proceso de búsqueda y formación de sí mismo, así como reformulando su manera de percibir y enfrentarse a la realidad, integrándose y adaptándose al contexto. El joven sigue construyendo su *conocimiento social de la realidad* a través de las relaciones, experiencias y dinámica interaccional desplegadas a múltiples niveles con distintas personas y grupos. El grupo estimula y dinamiza a los miembros que son aceptados por aquél y que tienen, asimismo, un sentido emocional de pertenencia (véase Canto, 1998, 2000). De esta manera, el adolescente recibe las influencias del consenso del grupo de coetáneos hasta el punto de que adoptará un papel mediante el cual pueda lograr la aprobación social, rol modulado por la interpretación subjetiva de las opiniones de los otros. Que el adolescente busca su identidad en el grupo es algo aceptado de forma unánime, pero los efectos de las posibles remodelaciones de su identidad en función de condicionantes sociales -una vez construida y afianzada su identidad personal- puede ser motivo de controversia. Es decir, es difícil determinar hasta qué punto y en qué medida la identidad, ya forjada socialmente, sigue siendo permeable a este tipo de influencia social. Su autoconcepto, permanecerá sujeto a cambios, en ocasiones, y consistente,

en otras, dado que funciona según el criterio de una cierta permeabilidad selectiva. en opinión de Burns (1990), tendiéndose a producir una interiorización de la identidad social o autoconcepto social, de modo que, aunque el efecto de los condicionantes sociales modulará posibles cambios en la identidad personal de los adolescentes, gracias a los procesos interaccionales se le brindan al individuo nuevos mecanismos mediante los cuales interiorizar e interpretar la realidad social. El adolescente, al igual que cualquier otro individuo, no es un ente aislado. Su presencia en la institución escolar es una presencia compartida que se diversifica en innumerables contactos sociales con el grupo de alumnos que comparten el espacio de su aula (véase Aguirre, 1994; Rodríguez, 1995), asociada a regímenes disciplinarios varios que modulan la praxis educativa y las relaciones entre compañeros y entre docente-discentes (Moral y Pastor, 2000). La propia percepción subjetiva de las creencias, expectativas, opiniones, etc., más o menos explícitas, del grupo de iguales y otras agencias socializadoras constituyen todo un bagaje emocional, afectivo, cognoscitivo, psicosocial, etc. El joven, en cuanto que individuo cuya vida se desarrolla en sociedad, interactúa en un ambiente regido por unos roles sociales y culturales y por una diversidad de valores y normas explícitos e implícitos que condicionan su actuación, siendo enjuiciado por el grupo de iguales y por otros grupos socializadores en función de la aceptación o rechazo de estos criterios. La respuesta de los otros hacia el individuo, modulará sus sucesivas interacciones y hará que adopte como propios, reformulándolos, diversos criterios definitorios del grupo con el que desea establecer contactos. Máxime en condiciones como las actuales, en las que se asiste a una diversificación de las funciones socializadoras, el adolescente conforma su identidad influenciado, no en exclusividad, por el grupo de iguales sino que el proceso de modelamiento simbólico e inculcación de normas, valores, actitudes, etc., que comienza en la infancia

desde el ámbito familiar no puede ser obviado (véase Alberdi, 1999; Borobio, 1998; Buendía, Ruiz y Riquelme, 1999; Caballed, Comellas y Mardomingo, 1998; Ceballos y Rodrigo, 1998; Gracia y Musitu, 2000; Palacios, 1999; Pérez Delgado, 1998), así como el penetrante modelado simbólico de los medios de comunicación en una sociedad mass-mediática e informacional (véase Castells, 1997, 1998a, 1998b; Thompson, 1999; Wolton, 2000) y ante el insidioso poder emergente de penetración (a modo foucaultiano) de las nuevas tecnologías (Cebrián, 1998; Echeverría, 2000; Moral, 2004a).

1.2. Grupo de iguales, redes sociales de amigos e interacción social

El grupo de iguales, en el que se establecen relaciones de amistad y competencia, ha de concebirse como un escenario de raigambre psicosocial en el que los jóvenes expresan sus opiniones, desarrollan y manifiestan actitudes, así como reformulan sus procesos identitarios, de manera que el conjunto de disposiciones que les animan intervienen en multitud de procesos de toma de decisión, guiándose por experiencias subjetivas socialmente condicionadas y compartidas (véase Fuertes, Martínez y Hernández, 2001). Es decir, aplican determinadas *creencias sociales* a situaciones que requieren que definan su postura, manifestándose en este sentido Requena (1994), quien recuerda que los amigos son muy importantes en la construcción social de la realidad. Ciertamente, la conducta social de los jóvenes durante este período viene definida, básicamente, aunque no en exclusividad, por la relación con los iguales. El grupo de compañeros les aporta seguridad y reconocimiento, al tiempo que les brinda la posibilidad de compartir intimidades, afectos, ideas, ansiedades, etc., asociado a su efecto instrumentalizador de otras búsquedas (Fuertes, Martínez, Carpintero, Soriano y Hernández, 1998). Los efectos de la interacción entre iguales abarcan ámbitos muy diversos que irían, en opinión de

Lara (1995), desde la socialización y la adquisición de habilidades sociales, al autocontrol y control de la agresividad, los refuerzos y procesos de comparación social, el desarrollo moral y la superación del egocentrismo o influencias constatables sobre el desarrollo cognitivo. La interacción grupal, máxime en estas edades de conformación de la identidad, y vinculada al ámbito académico en el que se desarrollan multitud de procesos psicosociales, es, pues, un instrumento socializador básico. De este modo, la influencia del grupo de iguales durante este período vital es decisiva en cuanto que contribuye a fomentar el sentimiento de pertenencia a un grupo y la identificación con los roles o actividades desempeñadas por éste (Fierro, 1985, 1990), así como por los propios efectos psicosociales derivados de la intimidad relacional (Fuertes, Carpintero, Martínez, Soriano y Hernández, 1997; Fuertes *et al.*, 1998). Cuanto más aceptados se sientan éstos por el grupo, más conformidad estarán dispuestos a mostrar, así como recibirán más aceptación por parte de los demás miembros integrantes del grupo; sin embargo, la adolescencia puede constituir un período de interacciones sociales causantes de estrés motivado por conflictos recíprocos entre las necesidades de seguridad, intimidad y deseo de los individuos (Herbert, 1988). Indudablemente, es necesario evitar un exceso de influencia del grupo de iguales, de manera que ha de potenciarse en los adolescentes la suficiente autoconfianza como para afrontar diversas situaciones, más o menos conflictivas. Es más, puede llegar a ser tal la dependencia del adolescente de la aprobación del grupo que se ha convenido en denominar *neurosis de popularidad* a aquel comportamiento del adolescente movido por el deseo de agradar a otros individuos como él (Stone y Church, 1980). Hace ya varias décadas Sullivan (1953) subrayó que el manejo de la ansiedad que surge de las complejas interacciones sociales puede erigirse en un tema central en el desarrollo de la personalidad. Los jóvenes que se autodefinen como miembros

integrantes de un determinado *grupo social* al interactuar -ya sea colectiva o individualmente- con otros identificados, a su vez, con un cierto grupo despliegan una conducta intergrupal cuyos objetivos dependen, en cada caso, de los intereses o pretensiones de aquellos que establecen el contacto. Semejante comportamiento estaría modulado por las propias expectativas formadas de los miembros integrantes del grupo y del *feedback*, más o menos subjetivo, de los propios intereses o pretensiones del mismo respecto al otro grupo de iguales. Se cuestionó acertadamente Redl (1973) si el grupo es el refugio del emigrante (emigra de la “vida familiar”) o la base del inmigrante (sentimiento de pertenencia al propio grupo). Sin embargo, la llamada *solución de grupo* al ofertar un ideal del yo al adolescente, le asegura un marco de referencia de modo que, si bien en principio, puede contribuir a la afirmación del sí mismo, sin embargo al final puede ponerle trabas. En último extremo, “el grupo puede alinear, la sumisión al ideal colectivo e implicar la renuncia a toda una parte de sí mismo, a veces a toda la reflexión personal” (Reymond-Rivier, 1982, p. 230). En efecto, según lo expuesto por Campbell (1964) el *reverso de la moneda* viene representado por la presión ejercida, en ocasiones, por el grupo sobre el comportamiento del individuo, hasta tal punto que puede hablarse de una *auténtica tiranía* por parte del grupo de iguales (Nickel, 1978), lo cual representa una suerte de influencia grupal llevada a extremo en forma de la instauración de una *dependencia psicosocial del grupo*. Por el contrario, los efectos positivos de las amistades infantiles y adolescentes sobre el individuo socializado a nivel afectivo y social están suficientemente demostrados, de modo que como concluyó Claes (1992, 1998) se constata una asociación bien establecida entre la calidad de la comunicación entre amigos, y la ausencia de conflictos, y la existencia de un tono emocional positivo, así como un mayor control de impulsos y del mundo externo, manifestándose menores niveles de problemas

psicopatológicos. Las interacciones sociales entre iguales constituyen un detonante, en algunas ocasiones, de un afianzamiento de esos vínculos que participan, con connotaciones positivas, en el desarrollo afectivo y social de estos individuos (Berndt y Savin-Williams, 1993). El planteamiento opuesto, es decir, el principio de la carencia o inadecuación de las amistades sobre la salud psíquica del individuo, a pesar de que, como se ha constatado con anterioridad, existen investigaciones en las que se constata este efecto en el estudio exhaustivo de las amistades, condicionantes e implicaciones, al ser un tema con un gran entramado psicosocial subyacente es difícil y, cuando menos, arriesgado, llegar a establecer relaciones de tipo causal. Es cierto que investigaciones tales como las de Furman (1982) o Hartup (1984, 1996) han hallado que los niños no populares o con escasas redes de amistad pueden llegar a sufrir algún tipo de patología, pero es indudable que hemos de cuestionarnos si esto es causa o consecuencia. Al hilo de lo expresado con anterioridad, se podría aludir a que la conexión entre la multitud de procesos psicosociales implícitos en cualquier interacción social con el grupo de iguales y una auto y heteropercepción a nivel general y emocional constituye, por sus implicaciones, un objeto de interés. La complejidad de este fenómeno, sin duda, dificulta la operativización de la influencia, esto es, no se puede determinar con certeza, si son unas eficaces habilidades sociales desplegadas en los procesos interaccionales las que actúan como *factores protectores* de desajustes a nivel emocional, socioafectivo y comportamental y/o si un grado mínimo de competencia a nivel emocional puede garantizar un funcionamiento social adaptado. Lo indiscutible es que en este entramado de influencias, variables tales como deficientes e inadecuadas habilidades sociales y baja competencia social, desajustes a nivel emocional y bajo autoconcepto constituyen factores que dificultan la transición evolutiva y psicosocial de la adolescencia.

Dentro del mundo socioafectivo del adolescente las relaciones de amistad son de trascendental importancia para él dado que de la propia integración y aceptación por el grupo va a depender la conformación y afianzamiento de su identidad personal, vinculada a aquél (Fuertes *et al.*, 2001). Como apuntó Hartup (1984), las relaciones entre compañeros (*peer*) contribuyen enormemente al desarrollo de las competencias sociales en niños y adolescentes, ya que las capacidades de crear y mantener relaciones con otros, la adquisición de modos de expresión emocional o la participación en indagaciones e interpretaciones sobre la realidad social proceden, básicamente, de las interacciones con el grupo de iguales. Los amigos se encuentran entre las personas más significativas para el adolescente, de ahí que compartan su tiempo y sus actividades (Claes, 1992, 1998; Claes y Poirier, 1993; Savin-Williams y Berndt, 1990). En los adolescentes la vida social se modifica de manera que entre sus prioridades y preferencias socioafectivas prevalece el interés por formar amistades entre su grupo de iguales, los cuales dada la concepción de la interacción social como uno de los aspectos más importantes de la socialización, actúan con renovado vigor como agentes socializadores. Si bien en numerosos informes se alude al *trasvase socializador* de una instancia (familia) a otra (grupo de iguales), la labor de la primera sigue siendo relevante durante estos años (véase González-Anleo, 1999; Moreno, Vacas y Roa, 2000; Pérez-Delgado, 1998; Pichardo, 2000), confirmándose la importancia de las prácticas de crianza paternas y de la situación familiar en el desarrollo y configuración de las imágenes de sí mismo e identidades del adolescente, así como la importancia del clima familiar en las relaciones de amistad entre los adolescentes (Martínez y Fuertes, 1999). En definitiva, el papel del grupo de iguales y de la propia familia como agentes socializadores, ya sea mediante la acción de vínculos interactivos, modelado simbólico o cualquier otro proceso psicosocial básico, es fundamental.

2. MÉTODO

Objetivos e Hipótesis

Dada la importancia a nivel psicosocial otorgada al *grupo de iguales* como estamento conformador de la identidad en los adolescentes, los objetivos planteados se concentran en descubrir y operativizar los mecanismos de esta influencia o relación, así como indagar sobre aspectos cuestiones tales como las *redes sociales de amistad*. De ahí que, junto al análisis descriptivo emprendido, se postule que: la construcción de adaptados *procesos interactivos con los iguales* y el desarrollo de competencia en las habilidades emocionales están conectados con un adecuado funcionamiento a nivel socioafectivo, de ahí que se hallará una relación elevada y positiva entre los mencionados factores, así como entre las escasas y/o inadecuadas habilidades interpersonales y desajustes emocionales y en el concepto de sí mismo; asimismo, la falta de relación con los iguales en general, y con iguales del mismo y distinto sexo, pueden actuar como “factores predisponentes” de un inadecuado desarrollo socioafectivo, si bien es difícil establecer la dirección de la posible influencia, de ahí que tan sólo se postula que se hallará una relación positiva entre el escaso apoyo social de las redes de iguales y ciertos *trastornos afectivos y emocionales*, principalmente de índole depresivo/ansiógeno (FIDA) y de problemas de relación (F6PR).

Selección muestral

La elección de la zona se realizó mediante un *muestreo intencional* de modo que del colectivo hipotético se eligió una localización específica, dadas las necesidades demandadas de emprender un estudio en la mencionada zona (I.E.S. de Avilés, Principado de Asturias). Así, de la restringida aplicabilidad de los datos se deriva que éstos sean circunscritos a unas características contextuales pre-

cisas, ya que el alcance medio de los mismos no permite que se generalicen los resultados. Mediante un *muestreo intencional u opinático* se ha llevado a cabo la selección de la muestra. Consideradas las necesidades del Departamento de Orientación en enfocar la investigación en un estrato poblacional que abarca, básicamente, desde la *primera adolescencia* (12-13 años) hasta la *adolescencia media* (17-19 años) unido ello a nuestro específico interés en emprender una investigación psicosocial sobre la construcción de la identidad mediante el proceso de interacción con el grupo de iguales, así como aspectos tales como las redes sociales de amistad, la desmitificación del supuesto *período tormentoso*, o de la creencia generalizada relativa al *enfrentamiento generacional*, etc., estas edades se adecuan a nuestro objeto de interés. La muestra está constituida por 630 alumnos (328 chicas que representan el 52.1% y 302 adolescentes que integran el 47.9% restante) distribuidos en veintitrés grupos escolares. El rango de edad oscila entre 12 y 20 años, siendo la moda 16 años y la media 15.49 años. La elección de estos niveles de edad ya ha sido justificado con anterioridad, ya que abarca, básicamente, el correspondiente a la Enseñanza Secundaria, período de edad que supone cambios a múltiples niveles, tanto fisiológico, como psicológico y social.

Variables Investigadas e Instrumentos de evaluación

En esta aportación teórica se dará cuenta de aquellas variables investigadas seleccionadas del conjunto de cuestiones vinculadas al proceso de construcción de la identidad psicosocial de los adolescentes que se han analizado en el estudio emprendido. De ahí, que junto al análisis de diversas variables sociodemográficas y académicas básicas medidas a través de una escala construida *ad hoc* por miembros del equipo investigador (Ovejero y cols., 1995a, 1995b) y en una posterior investiga-

ción de Moral (1996) en el segundo ciclo de Educación Primaria, se han incluido variables socioafectivas y emocionales, lo cual se justifica desde la posición desmitificadora de las crisis y tensiones asociadas al período adolescente, y que incluyen tanto *búsqueda de atención*, como *problemas de relación*, *conducta delictiva* u otros *trastornos del comportamiento*. Asimismo, se ha procedido al estudio del autoconcepto concebido como un constructo pluridimensional y jerárquico que ha constituido el objetivo prioritario de la investigación, ya que postulamos la construcción de la identidad psicosocial mediante los procesos interactivos, básicamente, durante este estadio social que es la adolescencia, con el grupo de iguales. Se ha empleado el SDQ-II (*Self Description Questionnaire*), procediendo Marsh y Shavelson (1985) a un reajuste de la estructura inicial del autoconcepto elaborada por Shavelson *et al.* (1976), integrado por 150 ítems medidos en una escala Likert con diversos niveles de respuesta adscritos a cada uno de los niveles de respuesta (nivel 1: falso; nivel 2: principalmente falso; nivel 3: más falso que verdadero; nivel 4: más verdadero que falso; nivel 5: principalmente verdadero y nivel 6: verdadero). Se aborda el estudio de dimensiones aludidas en el abordaje teórico tales como la propia *autoimagen general* (DGEN) o la dimensión de *estabilidad emocional* (DEEM) entre otras, junto a la relativa a la *Relación con los Iguales* (DRIGG *Relación con los Iguales General*, DRIGS *Relación con los Iguales del mismo sexo* y DRIGX *Relación con los Iguales del otro sexo*). Para la medición de los trastornos socioafectivos y emocionales se ha utilizado el instrumento *Youth Self Report* (Y.S.R.) creado por Achenbach y elaborado para el nivel de edad de 11 a 18 años, centrándonos en el estudio de las *conductas problema* medidas mediante 112 ítems medidos en una escala mediante la cual se concreta el grado de acuerdo o no con las mismas (0=No es verdad; 1=Algo verdadero o verdad a medias; 2=mu-

verdadero o frecuentemente verdad) y que está integrado por siete factores (F1DA *Depresión/Ansiedad*, F2CD *Conducta Delictiva*, F3CA *Conducta Agresiva*, F4QS *Quejas Somáticas*, F5PP *Problemas de Pensamiento*, F6PR *Problemas de Relación* y F7BA *Búsqueda de Atención*).

Procedimiento

Se procedió a administrar en primera instancia los instrumentos referenciados en el apartado anterior a los veintitrés grupos escolares que integraron la muestra, de modo que durante varias sesiones consecutivas y con la participación de colaboradores y tutores del Centro se administraron las correspondientes escalas, dado nuestro interés investigador no sólo en ofrecer un estudio descriptivo y correlacional de los procesos identitarios de los adolescentes contemporáneos, sino en emplear otras técnicas cualitativas con objeto de ampliar comprensivamente el análisis propuesto.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La construcción de la identidad psicosocial se fundamenta sobre los procesos interactivos de manera que, al tiempo que el joven se guía por experiencias y percepciones subjetivas socialmente condicionadas y compartidas, interpreta la "realidad" de su entorno. En este proceso la influencia del grupo de iguales es determinante, de ahí que se han intentado operativizar los mecanismos de esta influencia siendo conscientes de la dificultad que ello entraña por la complejidad del fenómeno objeto de estudio. Así, se ha postulado la existencia de una conexión entre diversos procesos implícitos en cualquier interacción social con el grupo de iguales y un concepto de sí mismo a nivel general y emocional condicionado socialmente. Es difícil establecer la dirección de la influencia, esto es, si unas eficaces habilidades sociales desplegadas en los

procesos interaccionales pueden actuar como *factores protectores* de desajustes a nivel emocional, socioafectivo y comportamental y/o si un grado mínimo de competencia a nivel emocional puede garantizar un funcionamiento social adaptado, por lo que tan sólo se ha postulado la existencia de una conexión entre ambas, lo cual se ha comprobado como tendremos ocasión de exponer con posterioridad.

Previamente, procedemos a exponer y comentar algunos de los porcentajes de respuesta más significativos tanto estadística como psicosocialmente con la intención de indagar sobre los mecanismos subyacentes que pueden contribuir a la adecuada comprensión e interpretación de la conexión hallada. En la Tabla 1 se expone la distribución de frecuencias y porcentajes de respuesta de las diez afirmaciones que integran la dimensión *relación con los iguales en general* tanto positiva (DRIGGP) como negativa (DRIGGN). En esta dimensión, entre otros aspectos, se indaga sobre las habilidades sociales concretadas en cuestiones tales como los niveles de popularidad o aceptación y confianza por parte de los iguales usados como indicadores de aquélla. Estos indicios se concretan en afirmaciones desde las cuales, tanto para los iguales del mismo como de distinto sexo, se plantean las cuestiones mencionadas, tales como: "*soy popular con los chicos*" (AUTOT25); "*soy popular con las chicas*" (AUTOT30); "*la mayoría de los chicos quieren que sea su amigo*" (AUTOT36) o "*la mayoría de las chicas quieren que sea su amigo*" (AUTOT129). Los porcentajes de respuesta hallados ante este último tipo de afirmaciones que indican aceptación social por parte de los otros son de los más elevados de modo que pueden ser indicativos de unas adecuadas habilidades interpersonales que les permiten interactuar positiva y eficazmente con los demás. Si tomamos en consideración los tres niveles mediante los cuales se indica valoración positiva (niveles 4, 5 y 6) los porcentajes de res-

puesta rondan el 65% (en concreto, 65.5, n=686 y 63.3, n=681 para AUTOT129 y AUTOT36, respectivamente). La valoración del nivel de popularidad es más baja, ya que la mayoría de los jóvenes que integran la muestra rechazan la veracidad de esta afirmación (p.e. ante AUTOT25 se ha hallado un 26.1%, n=157 en el nivel falso), si bien los porcentajes de respuesta más elevados se concentran en los niveles 3 (más falso que verdadero) y 4 (más verdadero que falso). Y es que la percepción individual del nivel de popularidad que puede tener cualquier joven, excepto el caso manifiesto de líderes dentro del grupo-clase o en cualquier otro ámbito, es más bien una heteropercepción de la que en ocasiones puede no ser consciente. La cuestión de la *similitud/complementariedad* enfocada en el sentido de valorar los gustos, valores, aspiraciones, etc. comunes entre los jóvenes tam-

bién ha sido aludida (véase AUTOT85 y AUTOT102) obteniéndose una elevada confirmación de este hecho. También se ha indagado sobre un importante indicador de competencia social como es la habilidad o facilidad para entablar nuevas amistades, tanto en relación con los amigos en general (AUTOT74: "*hago amigos fácilmente*") como con los chicos en particular (AUTOT136: "*hago amigos fácilmente con los chicos*") hallándose porcentajes de respuestas elevados ante las opciones afirmativas (niveles 4, 5 y 6) que así lo confirman, en concreto 76.7% (n=461) y 78.1% (n=466). Recordemos que en el contexto interaccional, por ejemplo del ámbito académico, se adquieren y afianzan habilidades sociales que son fundamentales para un desarrollo adaptado de su mundo socioafectivo.

TABLA 1.-
Relación con los iguales en general positiva (DRGGP) y negativa (DRGGN)
(Distribución de porcentajes de respuesta).

DRIGGP: DIMENSION RELACION CON LOS IGUALES EN GENERAL	1	2	3	4	5	6
	%	%	%	%	%	%
RELACION CON LOS IGUALES EN GENERAL POSITIVA						
AUTOT25 Soy popular con los chicos	26.1	12.6	24.6	19.8	9.2	7.7
AUTOT30 Soy popular con las chicas	18.3	10.8	24.4	26.4	10.6	9.5
AUTOT36 La mayoría de los/as chico/as quieren que sea su amigo/a	10.1	7.8	18.6	32.9	16.6	13.8
AUTOT74 Hago amigos fácilmente	7.3	4.0	12.1	21.8	19.9	34.9
AUTOT85 Tengo muchas cosas en común con los chicos que conozco	14.9	7.7	13.5	22.1	17.9	23.9
AUTOT102 Tengo muchas cosas en común con los chicos que conozco	8.5	4.3	9.0	20.2	23.7	34.2
AUTOT124 Me gustan los chicos	35.7	3.6	1.5	4.7	6.4	48.1
AUTOT129 La mayoría de los chicos/as quiere que sea su amigo/a	10.4	5.1	19.0	28.0	16.3	21.2
AUTOT136 Hago amigos fácilmente con los chicos	6.6	2.5	11.7	24.7	21.9	32.5
AUTOT139 Me gustan la mayoría de las chicas	26.2	9.7	15.6	18.9	11.2	18.4
RELACION CON LOS IGUALES EN GENERAL NEGATIVA						
AUTOT3 Los chicos me encuentran aburrido	50.5	24.9	12.7	6.4	2.8	2.6
AUTOT8 Encuentro dificultad para hallar chicos/as que me gusten	54.1	20.6	9.4	7.6	3.1	5.1
AUTOT19 Los chicos/as se burlan de mí con frecuencia	62.4	21.5	8.7	4.0	0.8	2.6
AUTOT41 La mayoría de los chicas intentan esquivarme	57.1	19.9	13.6	5.3	1.7	2.5
AUTOT47 Encuentro dificultades para hallar chicos/as que me gusten	50.8	17.6	10.7	8.2	3.2	9.5
AUTOT63 No me entiendo muy bien con los chicos/as	54.2	18.3	13.1	6.6	3.3	4.5
AUTOT91 La mayoría de los chicos intentan esquivarme	54.9	18.4	15.7	6.4	2.2	2.3
AUTOT107 Los chicas me encuentran aburrido	52.3	21.0	15.1	5.9	1.8	3.9
AUTOT113 No me encuentro a gusto con los chicos/as	62.3	18.3	8.9	5.4	2.3	2.8
AUTOT132 A menudo los chicos/as se burlan de mí	49.7	19.6	15.1	7.1	3.0	5.4

En contrapartida, también se han intentado analizar ciertos desajustes en la *relación con los iguales en general* (DRIGGN) tales como escasas y/o inadecuadas habilidades sociales, manifiestos rechazos de los iguales o percepciones negativas de aquéllos. En general, se han obtenido porcentajes muy elevados en la dirección del rechazo contundente de estos indicios de relaciones con connotaciones psicosociales negativas. Ante afirmaciones como: “*los chicos se burlan de mí con frecuencia*” (AUTOT19); “*la mayoría de los chicos / as intentan esquivarme*” (AUTOT41 y AUTOT91, respectivamente) o “*no me entiendo muy bien con los chicos*” (AUTOT63) se han hallado porcentajes de respuesta adscritos a los niveles *falso, principalmente falso y más falso que verdadero* del orden del 92.6% (n=561), 90.6% (n=547), 85.5% (n=515) y 89.1% (n=532). Sin embargo, el interés psicosocial también se concentra en los problemas interaccionales del mínimo porcentaje de casos que manifiestan ser rechazados o motivo de burla por parte de sus compañeros (7.4%, n=45; 9.5%, n=57; 14.4%, n=87 y 10.9%, n=65 de forma respectiva ante cada una de las cuatro afirmaciones reseñadas), ya que ahí precisamente es donde se ha de intervenir mediante la puesta en marcha de programas de entrenamiento de las habilidades sociales en el ámbito escolar (véase por ejemplo el programa de *aprendizaje estructurado* de Goldstein y cols., 1989).

Multitud de aspectos evolutivos y psicosociales condicionan la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales durante la adolescencia. Así pues, una vez que se ha indagado sobre las relaciones valoradas positiva y negativamente con los iguales en general, se atiende de manera más específica a comentar algunos aspectos de las relaciones con los iguales del mismo (DRIGS) y distinto sexo (DRIGX). De la distribución de los porcentajes de respuesta ante las seis afirmaciones que integran la dimensión *relación positiva con los iguales del mismo sexo* (DRIGSP), tan sólo extraeremos aquellos relativos, por un lado, a la importancia otorgada a los amigos a nivel psicosocial y, por

otro a la satisfacción de este tipo de relación y habilidad social para emprenderla (véase Tabla 2). Respecto al primer elemento aludido concretado en las afirmaciones “*es importante para mí tener amigos de mi propio sexo*” (AUTOT144) o “*es más importante para mí ser popular entre mis amigos del mismo sexo que del sexo contrario*” (AUTOT150), si bien ante la primera de ellas se han obtenido porcentajes de conformidad altos (76.3%, n=448) ante la cuestión relativa a la popularidad ante los iguales de igual o distinto sexo los jóvenes se decantan sobre la popularidad ante aquellos amigos del sexo opuesto (37.4%, n=367 frente a 62.8% , n=220, respectivamente). Sin embargo, respecto al segundo de los objetos de interés aludidos, esto es, la satisfacción ante la relación con los iguales del mismo sexo y la habilidad social para emprenderla, se han hallado elevados porcentajes. Ante afirmaciones tales como “*tengo muchos amigos de mi propio sexo*” (AUTOT126) se ha obtenido el porcentaje de respuesta más alto concentrado en un único nivel (nivel 6: *verdadero*), el 55.7% (n=331) ampliable a un 88.3% al considerar los tres niveles de respuesta afirmativos. Porcentajes similares a aquellos hallados al medir la cantidad de tiempo compartido con los iguales del mismo sexo (“*comparto mucho tiempo con las personas de mi propio sexo*”, AUTOT134, 77.8%) o al medir grado de satisfacción ante aquél (“*disfruto compartiendo el tiempo con los amigos de mi sexo*”, AUTOT118, 89.5%) signo inequívoco de una valoración positiva. Las escasas y/o inadecuadas habilidades sociales constituyen uno de los factores prioritarios que condicionan aspectos tales como que *el joven tenga menos amigos que la mayoría* (AUTOT96) posibilidad que rechazan el 89.1% (n=533) con una concentración de porcentaje de respuesta ante la opción *falso* del 62.2% (n=372) o que *le resulte difícil hacer amigos de su propio sexo* (AUTOT140) posibilidad que rechaza el 89% de los jóvenes que integran la muestra (n=526). Sin embargo, a pesar de esos indicadores de buena competencia social no se pueden obviar los porcentajes de respuesta que confirman esa falta de adecuadas habilidades relacionales.

TABLA 2.-

Relación con los iguales del mismo sexo tanto positiva (DRGSP) como negativa (DRGSN) (Distribución de porcentajes de respuesta).

DRIGSP: DIMENSION RELACION CON LOS IGUALES MISMO SEXO	1	2	3	4	5	6
	%	%	%	%	%	%
RELACIÓN CON LOS IGUALES EN GENERAL POSITIVA						
AUTOT112 Hago amigos con facilidad entre la gente de mi propio sexo	5.2	2.5	6.5	18.2	25.2	42.5
AUTOT118 Disfruto compartiendo el tiempo con los amigos de mi sexo	3.7	2.3	4.0	15.6	23.5	50.9
AUTOT126 Tengo muchos amigos de mi propio sexo	3.4	2.0	6.2	13.6	19.0	55.7
AUTOT134 Comparto mucho tiempo con las personas de mi propio sexo	6.9	4.7	10.0	20.6	24.8	32.9
AUTOT144 Es importante para mí tener amigos de mi propio sexo	9.5	3.1	11.1	20.4	23.0	32.9
AUTOT150 Es más importante para mí ser popular entre mis amigos del mismo sexo que del sexo contrario	30.7	7.8	24.0	17.0	6.1	14.3
RELACIÓN CON LOS IGUALES EN GENERAL NEGATIVA						
AUTOT96 Tengo menos amigos de mi sexo que la mayoría de la gente	62.2	15.9	11.0	6.0	2.3	2.5
AUTOT121 Tengo pocos amigos de mi sexo que sean como yo	48.4	18.3	12.4	6.9	6.1	8.0
AUTOT128 Me gusta poca gente de mi propio sexo	37.9	17.3	16.7	9.5	5.4	13.1
AUTOT140 Me resulta difícil hacer amigos de mi propio sexo	59.4	18.6	11.0	5.2	2.5	3.2

Finalmente, con el mismo interés básico sobre aspectos psicosociales (existencia o no de redes sociales de amistad, aceptación/rechazo del grupo de iguales, etc.) que en los casos precedentes, en esta oportunidad se indaga sobre este tipo de cuestiones vinculadas a la relación con los iguales de distinto sexo valorada tanto positiva (DRIGXP) como negativa (DRIGXN). En la Tabla 3 se exponen los porcentajes de respuesta hallados confirmando una tendencia en el individuo y en los iguales a la percepción y valoración positiva de las relaciones interpersonales en las que

se implican. Esto se constata, entre otros, por los porcentajes elevados obtenidos ante la afirmación “*tengo montones de amigos del sexo opuesto al mío*” (AUTOT58) (nivel 6: 42.2%, n=254, niveles 4,5 y 6: 76.5%, n=461) o los más moderados obtenidos ante “*obtengo mucha atención de las personas del sexo opuesto*” (AUTOT69) (51.4%, n=315). Asimismo, ante la cuestión relativa a la medida del nivel de popularidad (“*es más importante para mí ser popular entre las personas del sexo opuesto al mío*” o “*no soy muy popular con las personas del sexo opuesto*”) se con-

firma la importancia otorgada a este hecho (niveles 4, 5 y 6: 57.2%, n=336 y niveles 1, 2 y 3: 58.2%, n=348, respectivamente). Por último, el mayor porcentaje de respuesta ante un sólo nivel (nivel 1: *falso*) se ha hallado ante la afirmación “*me encuentro incómodo al comportarme cariñosamente con personas del sexo opuesto*” (AUTOT14) que rechaza radicalmente un 58.9% de los jóvenes encuesta-

dos (n=356 ampliable a un 85.6%, n=517 al contemplar conjuntamente los porcentajes de los tres niveles de rechazo). Se constatan indicios de unas elevadas y adaptativas habilidades sociales desplegadas en los procesos de interacción social ya sea con los iguales del mismo o distinto sexo o en general, cuestión de trascendental importancia a la hora de conformar la identidad.

TABLA 3.-

Relación con los iguales del otro sexo tanto positiva (DRGSP) como negativa (DRGSN) (Distribución de porcentajes de respuesta).

DRIGXP: DIMENSION RELACION CON LOS IGUALES DEL OTRO SEXO	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 %
RELACION POSITIVA CON LOS IGUALES DEL OTRO SEXO						
AUTOT58 Tengo montones de amigos del sexo opuesto al mío	4.5	4.7	14.3	15.4	18.9	42.2
AUTOT69 Obtengo mucha atención de las personas del sexo opuesto	16.2	10.7	21.6	26.6	10.6	14.2
AUTOT145 Es más importante para mí ser popular entre las personas del sexo opuesto al mío	17.7	8.7	16.5	23.8	14.5	18.9
RELACION NEGATIVA CON LOS IGUALES DEL OTRO SEXO						
AUTOT14 Me encuentro incómodo al comportarme cariñosamente con personas del sexo opuesto	58.9	17.4	9.3	6.6	3.1	4.6
AUTOT52 Las personas del sexo opuesto a las que yo les gusto, no me gustan	28.1	11.1	23.3	18.6	8.4	10.6
AUTOT80 No soy muy popular con las personas del sexo opuesto	19.9	13.4	24.9	19.2	10.4	12.2

El autoconcepto general y la estabilidad emocional son otros dos elementos que constituyen objeto de interés, de ahí la procedencia de ofrecer algunos comentarios respecto a la percepción valorativa de los mencionados aspectos por parte de los adolescentes que integran la muestra. Se ha analizado la dimensión de *autoconcepto general* percibido y valorado por los jóvenes, ya sea positiva (DGENP) o negativamente (DGENN), concluyéndose una vez revisados los resultados que se contienen en la Tabla 4 que la valoración es similar a la de otras investigacio-

nes (véase Machargo, Domínguez, Moreno, Montesdeoca y Romero, 1997) en las que se concluye que, en general, los adolescentes manifiestan una percepción razonablemente positiva de sí mismos. Respecto a la valoración positiva del concepto de sí mismo, ésta se pone de manifiesto, entre otras, ante afirmaciones indicativas de autoconfianza ante la resolución efectiva de tareas y de autoaceptación de la propia identidad. Los cuatro porcentajes de respuesta más elevados (nivel 6: *verdadero*) han correspondido a afirmaciones con claras connotaciones de

valoración positiva, tales como: “en general, me gusta ser de la forma como soy” (AUTOT94) (54.7%, n=328); “si realmente lo intento, puedo hacer cualquier cosa que me proponga” (AUTOT116) (46.0%, n=274); “puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría” (AUTOT105) (43.5%, n=273) y “en general, tengo muchas cosas de las que estar orgulloso” (AUTOT116) (34.6%, n=206). Ante otras afirmaciones similares se observa la misma tendencias de respuesta, la cual se corrobora al tener en cuenta el rechazo de afirmaciones en las que se

plantean cuestiones como el sentimiento de odio y desprecio por uno mismo (“me odio a mí mismo”) que consideran que es falso el 68.8% de los sujetos (n=416) o de fracaso personal (“en general soy un fracasado”) con un porcentaje cercano al 60% (57.3%, n=344). Sin embargo, no se pueden despreciar los bajos porcentajes estadísticos (3.6%, n=22 y 3.2%, n=22), pero significativos a nivel psicosocial, obtenidos ante los ítems mencionados que son indicadores de desajustes en la percepción y valoración del concepto de sí mismo.

TABLA 4.-
Dimensión *Autoconcepto general positivo* (DGENP) y negativo (DGENN)
(Distribución de porcentajes de respuesta).

DGENP: DIMENSION AUTOCONCEPTO GENERAL	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 %
AUTOCONCEPTO GENERAL POSITIVO						
AUTOT6 Cuando hago un trabajo, lo hago bien	2.1	2.0	9.1	34.2	31.0	21.6
AUTOT72 Soy una persona muy servicial	7.5	3.5	15.5	30.4	21.8	21.3
AUTOT94 En general, me gusta ser de la forma como soy	4.8	3.5	5.5	12.0	19.5	54.7
AUTOT105 Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría	5.2	2.3	5.5	18.5	23.0	43.5
AUTOT114 Si realmente lo intento, puedo hacer cualquier cosa que me proponga	4.5	2.5	6.4	15.6	25.0	46.0
AUTOT116 En general, tengo muchas cosas de las que estar orgulloso	8.9	6.7	9.1	22.4	18.3	34.6
AUTOT125 La mayoría de las cosas que hago las hago bien	6.9	3.0	12.5	36.3	22.6	18.7
AUTOT127 En general, la mayoría de las cosas que hago resultan bien	7.4	3.5	10.4	34.7	19.9	24.1
AUTOCONCEPTO GENERAL NEGATIVO						
AUTOT17 Algunas veces pienso que no soy bueno para todo	11.4	6.4	21.0	25.0	16.5	19.7
AUTOT28 Me es imposible hacer las cosas al derecho	41.7	20.7	18.8	11.4	3.0	4.5
AUTOT39 Me odio a mí mismo	68.8	12.7	7.3	5.5	2.1	3.6
AUTOT50 En general, no soy bueno	38.2	20.4	14.9	8.6	6.6	11.3
AUTOT61 En general, soy un fracasado	57.3	17.7	12.3	6.8	2.2	3.7
AUTOT83 No tengo muchas cosas de las que estar orgulloso	37.1	18.5	16.4	11.4	6.0	10.7
AUTOT131 Ninguna cosa que hago parece ir bien	43.8	18.9	17.1	11.4	4.2	4.9

Se ha confirmado la hipótesis planteada, en la cual se postulaba que se hallaría una relación entre la multitud de procesos psicosociales implicados en los procesos interactivos con los iguales, indicadores de competencia social, y un adecuado funcionamiento a nivel socioafectivo. Se postuló, asimismo, que se hallaría una asociación estadística entre las escasas y/o inadecuadas habilidades interpersonales y desajustes emocionales y en el concepto de sí mismo. Las puntuaciones más elevadas que han rozado el valor de .50 se han obtenido entre las dimensiones en las que se mide la percepción negativa e infravaloración de las *relaciones con los iguales en general* (DRIGGN) y aquella que denota un bajo concepto de sí mismo (DGENN) (valor: .4772, n=576, p=.000) y entre la valoración positiva de ambas dimensiones anteriormente aludidas (DRIGGP y DGENP) (valor: .4487, n=573, p=.000). Estos resultados podrían interpretarse como un apoyo del argumento expuesto en el abordaje teórico-al respecto de que -aun cuando no es posible mediante el empleo de esta técnica estadística determinar la posible dirección de la influencia, en el caso de que sea unívoca- unas adecuadas habilidades sociales y competencia social pueden actuar como “mecanismos facilitadores” de un concepto de sí mismo valorado positivamente y condicionado por influencias externas, así como una estabilidad a nivel emocional; así como que el rechazo del grupo, explícito o encubierto y, en cualquier caso, interpretado por los adolescentes puede conducir a un sentimiento de infravaloración o construcción distorsionada del concepto de sí mismo. Sin duda, también cabe la posibilidad de que un adolescente con una adecuada autoestima y estabilidad emocional sea mejor aceptado por el grupo de iguales, mientras que aquel con unas escasas habilidades y competencia social y/o desajustes emocionales no interactúe tanto, al menos cualitativamente, con el grupo. Todo lo expuesto con anterioridad también se confirma por los valores y signo de

otras correlaciones como las halladas entre la *relación negativa con los iguales de distinto e igual sexo* (DRIGXN) y el bajo autoconcepto general (DGENN) (.3520, n=580, p=.000; .3119, n=578, p=.000, respectivamente) así como los obtenidos al correlacionar la dimensión que mide la *relación negativa con los iguales en general* (DRIGGN) y del mismo sexo (DRIGSN) y el concepto de sí mismo general positivo (DGENP) (-.3494, n=578, p=.000; -.2860, n=579, p=.000, de forma respectiva), resultados que pueden aducirse en apoyo de la interpretación planteada. Asimismo, se ha demostrado que los sujetos con altas habilidades sociales en su relación con los iguales presentan un autoconcepto general y una estabilidad emocional más elevada, mientras que aquellos otros con bajas y/o inadecuadas habilidades sociales experimentan niveles más altos de ansiedad general y un más bajo concepto de sí mismo. Con la técnica estadística empleada en la verificación de esta hipótesis es difícil precisar el tipo de influencia y si se suceden continuos efectos interactivos entre unas adecuadas habilidades y competencias sociales y el desarrollo de un concepto de sí mismo positivo y de una estabilidad a nivel emocional (véase Montañés *et al.*, 1995). En este sentido, la cuestión aludida en el planteamiento teórico relativa al hecho de que los jóvenes no populares o con escasas redes de amistad pueden experimentar trastornos emocionales (Furman, 1982; Hartup, 1984) resultaría, en virtud del tipo de investigación y de la propia técnica, aventurada. Lo indiscutible es que, como expusieron Fernández de Haro y Pichardo (1996), parece clara la conexión entre habilidades sociales y diversos aspectos del desarrollo socioafectivo y emocional, de modo que el entrenamiento en habilidades sociales optimizará, básicamente, las dimensiones general y social del autoconcepto y disminuirá los niveles de ansiedad (inestabilidad emocional) del individuo.

TABLA 5.-

Exposición de valores y signo de las correlaciones (Pearson) halladas entre las dimensiones relativas a la *relación con los iguales en general* (DRIGGP y DRIGGN) y de *igual* (DRIGSP y DRIGSN) y *distinto sexo* (DRIGXP y DRIGXN) y las dimensiones relativas al autoconcepto general (DGENP y DGENN).

CORR.	DRIGGP	DRIGGN	DRIGSP	DRIGSN	DRIGXP	DRIGXN
DGENP	,4487 (573) P=,000	-,3494 (578) P=,000	,3233 (581) P=,000	-,2860 (579) P=,000	,2284 (579) P=,000	-,2258 (582) P=,000
DGENN	-,2257 (572) P=,000	,4772 (576) P=,000	-,1204 (578) P=,004	,3119 (578) P=,000	-,0920 (578) P=,027*	,3520 (580) P=,000
DRIGGP	1,000 (573) P= ,	-----	-----	-----	-----	-----
DRIGGN	-,4869 (569) P=,000	1,000 (580) P= ,	-----	-----	-----	-----
DRIGSP	,4766 (570) P=,000	-,3525 (576) P=,000	1,0000 (584) P= ,	-----	-----	-----
DRIGSN	-,3333 (572) P=,000	,4334 (573) P=,000	-,3697 (577) P=,000	1,000 (582) P= ,	-----	-----
DRIGXP	,5149 (570) P=,000	-,2814 (573) P=,000	,2106 (579) P=,000	-,0616 (575) P=,140	1,000 (582) P= ,	-----
DRIGXN	-,3137 (571) P=,000	,4089 (577) P=,000	-,0978 (577) P=,019*	,2248 (576) P=,000	-,2648 (577) P=,000	1,000 (591) P= ,

Los procesos interactivos con el grupo de iguales durante la adolescencia como factor protector de probables desajustes a nivel emocional, socioafectivo y del comportamiento se somete a prueba mediante la explicitación de esta hipótesis, a pesar de la complejidad intrínseca al objeto de estudio y las dificultades a nivel metodológico para constatar este

supuesto en el sentido de que la ausencia o la poca calidad e intensidad de las relaciones sociales con los iguales *cause* los desajustes aludidos. Con las salvedades apuntadas, se ha confirmado la hipótesis planteada, si bien tan sólo se ha hallado una relación moderada entre los factores y dimensiones propuestos. Como se puede observar en las correlaciones

recogidas en la Tabla 6 se confirma que se establece una relación lineal negativa entre las dimensiones de la relación con los iguales planteadas en sentido positivo (DRIGGP, DRGSP y DRGXP) y los factores investigados que denotan trastornos del comportamiento y ciertos desajustes a nivel socioafectivo y emocional. También se ha constatado la existencia de una relación lineal positiva entre los mencionados factores y aquellas dimensiones en las que se prioriza indagar sobre los problemas en la relación con los iguales, ya sea a nivel general (DRIGGN) como con los iguales del mismo sexo (DRIGSN) y de distinto (DRIGXN). La relación más elevada hallada ha sido entre la dimensión en la que se mide la relación positiva con los iguales en general, indistintamente del sexo y los indicadores de ajuste psicoafectivo y socio-relacional (DESEABLE), siendo la correlación hallada de .3660 ($p=.000$) para una muestra de 535 adolescentes. Tan sólo se puede confirmar la existencia de una relación entre ambos, apuntándose la posibilidad de considerar al apoyo psicosocial brindado por las redes sociales de amistad entre iguales como posible elemento conformador de una ajuste psicológico y protector de desajustes. Ambas tendencias de respuesta son también confirmadas en el caso particular de la relación entre la dimensión planteada en sentido negativo (DRIGGN) y los ítems problema siendo el valor hallado de .2568 ($n=540$; $p=.000$). Este tipo de relaciones moderadas también se han hallado entre la dimensión que mide las adecuadas relaciones afectivas y sociales con los iguales del mismo sexo (DRGSP) y la conducta considerada como apropiada a múltiples niveles de actuación (DESEABLE), en concreto con un valor de .2425 ($n=546$, $p=.000$) similar a aquel mediante el cual se determina la relación entre la dimensión planteada en sentido negativo (DRGSN) y ciertos trastornos comportamentales, relacionales o afectivos (PROBLEMA) (.2201, $n=542$, $p=.000$). Otros valores hallados y de gran significación psicosocial son

aquellos en los que se conecta el factor de *Depresión/Ansiedad* (F1DA) y las dimensiones que incluyen ítems que miden los problemas en la relación con los iguales tanto a nivel general como por sexos (.3203, $n=544$, $p=.000$; .2401, $n=546$, $p=.000$ y .2314, $n=554$, $p=.000$ respectivamente). En la interpretación psicosocial de semejantes valores ha de enfatizarse los desajustes a nivel emocional que se pueden originar debidos a ciertos problemas a nivel relacional en la interacción con los iguales, o bien cabría la posibilidad de que a los adolescentes con tendencia a experimentar estados de ansiedad o depresivos les resulte difícil establecer relaciones y/o pierdan cualitativa y cuantitativamente adecuados contactos con los iguales. La relación entre el factor que mide la *Conducta Delictiva* (F2CD) concretada en ataques físicos, desobediencias, compañías con conducta violenta, etc., y las relaciones positivas con los iguales de distinto sexo (DRGXP) también ha sido moderada y significativa (.2136, $n=546$, $p=.000$); sin embargo la relación entre el mencionado factor y el resto de dimensiones que miden la relación con los iguales es prácticamente nula. La posible interpretación de este resultado podría ir en la dirección de lo expuesto en otros muchos trabajos sobre el tema que indican que aquellos adolescentes, sobre todo varones, que muestran ciertos desajustes o trastornos del comportamiento adquieren dentro del grupo, en ocasiones, el papel de rebelde y persona “atractiva” para el sexo opuesto y tienden a mostrarse también más desinhibidos en sus relaciones con aquéllos. Finalmente, conviene hacer mención de una correlación estadísticamente moderada y significativa a nivel psicosocial entre las inadecuadas relaciones con los iguales en general (problemas de relación, rechazo, etc.), indistintamente del sexo, y los factores relativos a los *Problemas de Relación* (F6PR) (.2690, $n=544$, $p=.000$), aspectos que se interrelacionan unos con otros de forma bidireccional.

TABLA 6.-

Especificación de las correlaciones (Pearson) halladas entre las dimensiones relativas a la dimensión de *relación con los iguales* (DRIGGP a DRIGXN) y los factores de trastornos del comportamiento y emocionales (FIDA a PROBLEMA).

CORR.	DRIGGP	DRIGGN	DRGSP	DRGSN	DRGXP	DRGXN
FIDA	-,0960 (537) P=,026*	,3203 (544) P=,000	-,0783 (548) P=,060**	,2401 (546) P=,000	-,0459 (546) P=,284	,2314 (554) P=,000
F2CD	,0534 (537) P=,217	,0309 (544) P=,472	-,0733 (548) P=,08**	,0790 (546) P=,065**	,2136 (546) P=,000	-,0545 (554) P=,200
F3CA	,1942 (537) P=,000	0,187 (544) P=,664	,1173 (546) P=,006	-,0080 (546) P=,853	,1658 (546) P=,000	,0025 (554) P=,953
F4QS	,0337 (536) P=,436	,1061 (543) P=,013*	-,0512 (547) P=,232	,0732 (545) P=,088**	-,0130 (545) P=,762	,0578 (553) P=,175
F5PP	,0337 (537) P=,436	,1233 (544) P=,000	-,0121 (548) P=,778	,0856 (546) P=,046*	,0974 (546) P=,020*	,0296 (554) P=,487
F6PR	-,1554 (537) P=,000	,2690 (544) P=,000	-,0978 (548) P=,020*	,1783 (546) P=,000	-,1693 (546) P=,000	,1986 (554) P=,000
F7BA	-,0168 (537) P=,698	,1976 (544) P=,000	-,0627 (548) P=,143	,1441 (546) P=,001	,1657 (5469) P=,000	,0339 (554) P=,426
DESEABLE	,3660 (535) P=,000	-,2510 (542) P=,000	,2425 (546) P=,000	-,2086 (544) P=,000	,1898 (544) P=,000	-,1865 (552) P=,000
PROBLEMA	,0106 (533) P=,807	,2568 (540) P=,000	-,0307 (544) P=,474	,2201 (542) P=,000	,0922 (542) P=,030*	,1329 (550) P=,002

* p<.05

** p<.01

En síntesis, se ha confirmado la relación lineal postulada en esta hipótesis entre las dimensiones relativas a la relación con los iguales y ciertos trastornos o desajustes a nivel emocional, socioafectivo y comportamental, así como se constata una relación lineal nega-

tiva entre los ítems positivos de las dimensiones de relación con los iguales y ciertos desajustes a los niveles aludidos con anterioridad, si bien en ambos casos ha sido moderada. Lo cierto es que esta conexión está relacionada con el hecho de que sujetos con distintos nive-

les de habilidad y competencia social presentan diferencias en los niveles de autoestima y percepción de la popularidad/aislamiento social ya que la valoración individual está en función de las sensaciones de competencia y eficacia y de valoraciones sociales (véase Lorr y Wunderlich, 1986). En relación ello, recordemos que, como expusieron Fernández de Haro y Pichardo (1996) se ha insistido en la utilidad y eficacia del entrenamiento en habilidades sociales para el tratamiento de ciertas anomalías en los niveles considerados, es decir, a nivel emocional, socioafectivo y comportamental. Es fundamental, pues, en cualquier estudio sobre los trastornos psicoafectivos durante la adolescencia tomar en consideración los procesos que se desprenden de la interacción con los demás ya que, como hemos constatado, parecen estar relacionados, de modo que, según Gilbert y Connolly (1995), la evaluación de posibles desajustes ha de hacerse tomando en consideración el contexto social y las situaciones interactivas con los iguales.

4. A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

El joven necesita estar vinculado a un grupo ya que éste constituye un elemento que le dota de los mecanismos y recursos mediante los cuales pueda avanzar en su proceso socializador. El grupo de amigos le proporciona un repertorio de recursos con los que enfrentarse a los otros y a la realidad, siendo evidente que un individuo no puede vivir fuera de un marco social, de modo que el grupo contribuye a redefinir y afianzar sus vínculos sociales. Partiendo de la valoración constatada de semejantes vínculos entre los jóvenes contemporáneos (véase Elzo, 1999) se ha procedido a analizar tales cuestiones, operativizándolas a través de la propuesta de vinculación entre la valoración de sus relaciones con los iguales y su percepción valorativa de su concepto de sí mismos, así como de su estabilidad psicoafectiva y socio-relacional. Se ha confirmado semejante interrelación, fundamentándose el papel socializador del

grupo de iguales a múltiples niveles, no limitado a interacciones esporádicas, sino a todo un sistema interaccional cualitativamente distinto del establecido en cualquier otro momento vital.

Se abunda en la necesidad de profundizar en vías de investigación en las que se atienda a los aspectos evolutivos y psicosociales implicados en el desarrollo social y de las redes de amistad de los adolescentes, que han de estudiarse necesariamente aunados, ya que un abordaje disociado podría asociarse a una concepción sesgada de su desarrollo social. Durante la adolescencia se conciben las amistades como relaciones duraderas basadas en la confianza, la comunicación, el afecto y el conocimiento mutuo (véase Fuentes y Melero, 1995). Características tales como el deseo de proximidad física para compartir actividades y afectos; el cuidado, seguridad y apoyo emocional ofrecido; la comunicación íntima o el interés y seguridad por lo que acontece al otro, así como la capacidad de ponerse en el punto de vista del otro (descentración) y la capacidad empática de compartir los sentimientos con aquél son, entre otras, las características que definen las relaciones de amistad (véase Fuertes et al., 2001). En nuestro caso, se ha constatado la elevada valoración del grupo de iguales, la importancia otorgada a los niveles de popularidad grupal, el adecuado empleo de habilidades interpersonales, la búsqueda de la similitud en las vinculaciones interactivas, el deseo de compartir actividades con el grupo o la búsqueda de apoyo grupal y las consecuencias socioafectivas derivadas de ello, como principales indicadores.

Ya que en esta investigación se ha analizado la percepción valorativa de las redes sociales de amistad circunscribiendo su análisis al ámbito educativo, y dado que aquéllas se nutren de este escenario vital, no puede obviarse la consideración de que las prácticas educativas tradicionales tienden a desalentar la interacción entre los miembros integrantes

del grupo-clase, cuestión ésta de innegables connotaciones psicosociales negativas, ya que la educación ha de concebirse como un proceso social en el cual el aprendizaje está condicionado por la interacción humana (Moral, 2004b). Desafortunadamente, en las clases no se potencian los contactos interpersonales, sino que se fomenta el aprendizaje individualizado y competitivo, como paradigma supuestamente adecuado en la praxis psicopedagógica (véase Antoni, 2002). Latente, pues, a esta exigencia se encuentra el entorpecimiento por sistema de un aprendizaje cooperativo y de sus beneficios psicosociales a diversos niveles constatados en multitud de investigaciones (véase Ovejero, 1988, 1990), junto a ingentes esfuerzos de mejora de las condiciones de trabajo en el aula (véase Aiscow, Beresford, Harris, Hopkins y West, 2001), así como las ventajas derivadas de la implementación de técnicas de trabajo grupal (véase Fuentes et al., 2001). En efecto, la organización de actividades en grupo, tanto dentro como fuera del aula, aumenta el nivel de interrelaciones y la cohesión de grupo, es decir, favorece un clima favorable no sólo para la consecución de adecuados objetivos académicos, sino que contribuye a la formación personal y social de los alumnos (Fuentes et al., 2001). Los jóvenes en los centros educativos comparten muchas horas diarias con otros iguales, de modo que la cantidad y calidad de los procesos interaccionales desplegados en el grupo-clase constituyen un objeto ineludible de interés desde una perspectiva psicopsicología como es ésta adoptada en el estudio de la identidad de los jóvenes y los condicionantes sociales. Todo ello sin obviar la acción de influencias coadyuvantes vinculadas al escenario social donde se implementan semejantes procesos interactivos, tales como las demandas de la cultura global sobre la educación y la convivencia (Gimeno Sacristán, 2001), cuyos efectos se dejan sentir en forma de precarizaciones varias de la condición de lo personal, tal y como evidencia Myers (2000), así como la vinculación de

actuales desregulaciones educativas a los renovados (des)órdenes postmodernos (Ovejero, 2002).

En definitiva, conminaciones grupales y anhelos individuales coadyuvan en la redefinición de las búsquedas personales. La adopción de determinados roles en ciertos grupos y amistades, y la reacción de éstos ante los adolescentes, es un elemento significativo en la conformación de las identidades juveniles, de ahí que la apremiante necesidad de (re)descubrir su propia identidad está unida a la necesidad de explorar e interpretar las identificaciones externas a él, principalmente las aportadas por el grupo de iguales y las redes sociales de amistad.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, A. (1995). La institución como grupo cultural. En A. Aguirre y A. Rodríguez Carballeira (eds.). *Patios abiertos y patios cerrados. Psicología cultural de las instituciones* (pp. 13-32). Barcelona: Mancorbo-Boixareu Universitaria.

Aiscow, M.; Beresford, J.; Harris, A.; Hopkins, D. y West, N. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.

Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.

Antoni, M. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.

Berndt, T.J. y Savin-Williams, R.C. (1993). Peer relations and friendship. En P.H. Tolan y B.J. Cohler (Comps.). *Clinical research & practice with adolescents* (pp. 203-219). Nueva York: John Wiley & Sons.

Borobio, D. (1998). Políticas familiares y cultura. En D. Borobio (Coord.). *Familia y*

cultura. *La Familia en el umbral del año 2000* (pp. 151-180). Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.

Buendía, J.; Ruiz, J.A. y Riquelme, A. (1999). Efectos del estrés familiar en niños y adolescentes. En J. Buendía (Ed.). *Familia y Psicología de la Salud* (pp. 182-201). Madrid: Pirámide.

Burns, R.B. (1990). *El autoconcepto. Teoría, Medición, Desarrollo y Comportamiento*. Bilbao: Ega.

Caballed, J.; Comellas, M.J. y Mardomingo, M.J. (Eds.) (1998). *El entorno social, niño y adolescente. Familia, adolescencia, adopción e inmigración*. Barcelona: Laertes.

Campbell, J.D. (1964). Peer relations in childhood. En M.L. Hoffman y W.L. Hoffman (dirs.). *Review of child development research, Vol 1*. New York: Russell Sage Foundation.

Canto, J.M. (1998). *Psicología de los Grupos. Estructura y procesos*. Málaga: Aljibe.

Canto, J.M. (2000). *Dinámica de Grupo. Aspectos técnicos, ámbitos de intervención y fundamentos teóricos*. Málaga: Aljibe.

Casas, F. (2000). La adolescencia: retos para la investigación y para la sociedad europea de cara al siglo XXI. *Anuario de Psicología*, 31(2), 5-14.

Castells, M. (1997). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Vol. 1: La sociedad red*. Madrid: Alianza.

Castells, M. (1998a). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Vol. II. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.

Castells, M. (1998b). *La era de la informa-*

ción: Economía, sociedad y cultura. Vol. III. Fin de milenio. Madrid: Alianza.

Castillo, G. (1997). *Cautivos en la adolescencia. Los hijos que siguen en el nido. Los hijos que se refugian en el alcohol*. Barcelona: Oikos-Tau.

Castillo, G. (1999). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Madrid: Pirámide.

Ceballos, E. y Rodrigo, M.J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.). *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-243). Madrid: Alianza Editorial.

Cebrián, J.L. (1998). *La red. Cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación*. Madrid: Taurus.

Claes, M. (1992). Friendship and personal adjustment in adolescence. *Journal of Adolescent*, 15, 39-55.

Claes, M. (1998). Adolescents' closeness with parents, siblings, and friends in three countries: Canada, Belgium, and Italy. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 165-184.

Claes, M. y Poirier, L. (1993). Caractéristiques et fonctions des relations d'amitié à l'adolescence. *Psychiatrie de 'enfant*, XXXVI, 289-308.

Deschamps, J.C. y Devos, T. (1996). Relaciones entre identidad social e identidad personal. En J.F. Morales y cols. *Identidad social. Aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre grupos* (pp. 39-55). Valencia: Promolibro.

Doise, W. (1996). Representaciones Sociales en la Identidad Personal. En J.F. Morales y cols. *Identidad social. Aproximaciones psicosociales a los grupos y a*

las relaciones entre grupos (pp. 17-37). Valencia: Promolibro.

Doise, W; Deschamps, J.C. y Mugny, G. (1980). *Psicología social experimental*. Barcelona: Hispano-Europea.

Echeverría, J. (2000). *Un mundo virtual*. Barcelona: De Bolsillo.

Elzo, J. (1999). Ensayo de una tipología de jóvenes españoles basado en sus sistemas de valores. En J. Elzo; F.A. Orizo; J. González-Anleo; P. González Blasco; M.T. Laespada y L. Salazar. *Jóvenes españoles '99* (pp. 13-51). Madrid: Fundación Santa María.

Fernández, E. (1991). *Psicopedagogía de la adolescencia*. Madrid: Narcea.

Fernández de Haro, E. y Pichardo, M.C. (1996). Habilidades sociales y personalidad. En M. Marín y F.J. Medina. (comp.). *Sociedad y educación* (pp. 199-207). Sevilla: Eudema.

Fierro, A. (1985). Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia. En M. Carretero; J. Palacios y A. Marchesi (comp). *Psicología Evolutiva, Vol. II. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza.

Fierro, A. (1990). Relaciones sociales en la adolescencia. En J. Palacios; A. Marchesi y C. Coll (comps.). *Desarrollo psicológico y evolución. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.

Fuentes, M.J. y Melero, M.A. (1995). Evolución y funciones de las amistades en la infancia y la adolescencia. En A.M. González Cuenca, M.L. De la Morena y C. Barajas. *Psicología del desarrollo. Teoría y prácticas* (pp. 303-314). Málaga: Aljibe.

Fuentes, P; Ayala, A.; de Arce, J.F. y Galán, J.I. (2001). *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Paidós.

Fuertes, A.; Carpintero, E.; Martínez, J.L.; Soriano, S. y Hernández, A. (1997). Factores predictores de la autoestima con los iguales y de la intimidad relacional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 12, 113-127.

Fuertes, A.; Martínez, J.L.; Carpintero, E.; Soriano, S. y Hernández, A. (1998). Relaciones de intimidad en la adolescencia; el papel de la expresividad y de la instrumentalidad. *Estudios de Psicología*, 59, 55-64.

Fuertes, A.; Martínez, J.L. y Hernández, A. (2001). Relaciones de amistad y competencias en las relaciones con los iguales en la adolescencia. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(3), 531-546.

Furman, W. (1982). Children's friendship. En T.M. Field, A. Huston, H.C. Quay, L. Troll y G.E. Finley (eds.). *Review of Human Development*. New York: Wiley and Sons.

Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.

Gilbert, D.G. y Connolly, J.J. (1995). *Personalidad, Habilidades Sociales y Psicopatología. Un enfoque diferencial*. Barcelona: Omega.

Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.

González-Anleo, J. (1999). Familia y escuela en la socialización de los jóvenes españoles. En J. Elzo; F.A. Orizo; J. González-Anleo; P. González Blasco; M.T. Laespada y L. Salazar. *Jóvenes españoles '99* (pp. 121-182). Madrid: Fundación Santa María.

Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología Social de la Familia*. Barcelona: Paidós.

Hartup, W.W. (1984). Las amistades infan-

tiles. En J.A. García Madruga y P. Lacasa (dirs.). *Psicología evolutiva* (pp. 389-421). Madrid: UNED.

Hartup, W.W. (1996). Conflict and friendship. En C. U. Shantz (ed.). *Conflict in child and adolescent development*. Cambridge University Press.

Herbert, M. (1988). *Vivir con adolescentes*. Barcelona: Planeta.

Lara, F. (1995). Interacción entre iguales y aprendizaje cooperativo. En J. Beltrán y J.A. Bueno (eds.). *Psicología de la educación* (pp. 437-455). Barcelona: Mancorbo Universitaria.

Lorr, M. y Wunderlich, R.A. (1986). Two objective measures of self-esteem. *Journal of Personality Assessment*, 50, 18-23.

Machargo, J.; Domínguez, D.; Moreno, M.A.; Montesdeoca, A.J. y Romero, I. (1997). El autoconcepto y la identidad en el período adolescente. Comunicación presentada al VII Congreso INFAD. Oviedo, 29 y 30 de Mayo, 133-141.

Marsh, H.W. y Shavelson, R. (1985). Self concept. Its multifaceted hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-123.

Martínez, J.L. y Fuertes, A. (1999). Importancia del clima familiar y de la experiencia de pareja en las relaciones de amistad adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 14, 235-250.

Montañés, J; Blanc, P. y Soriano, P.A. (1995). Adolescencia. En J.M. Latorre (coord.). *Ciencias psicosociales aplicadas I* (pp. 467-481). Madrid: Síntesis.

Moral, M.V. (1996). *Fracaso escolar en una zona económicamente deprimida: un estudio psicosocial*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Oviedo.

Moral, M.V. (2004a). El aula como ágora electrónica en la sociedad digital y mass-mediática. *Aula Abierta* (en prensa).

Moral, M.V. (2004b). Los oficios de profesor y alumno ante los renovados órdenes psicosociológicos. Comunicación aceptada al IV Congreso Internacional de Psicología de la Educación. Almería, 30 de marzo-2 de abril.

Moral, M.V. y Pastor, J. (2000). Educación y postmodernidad: acaso dos eufemismos. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social*, 1(1).

Morales, J.F.; Páez, D.; Deschamps, J.C. y Worchel, S. (1996). *Identidad social. Aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre grupos*. Valencia: Promolibro.

Moreno, M.; Vacas, C. y Roa, J.M. (2000). Relaciones entre situación familiar, clima social y adaptación en adolescentes. *Boletín de Psicología*, 68, 75-88.

Myers, D. (2000). *The american paradox: Spiritual hunger in a age of plenty*. New York: Yale University Pres.

Nickel, H. (1978). *Psicología del desarrollo de la infancia y la adolescencia. Vol. II. Edad escolar y adolescencia*. Barcelona: Herder.

Ovejero, A. (1988). *Psicología Social de la Educación*. Barcelona: Herder.

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

Ovejero, A. (2002). Escuela y postmodernidad: Reflexiones sobre los actuales problemas escolares. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 12(2), 67-86.

Ovejero, A.; García, A.; Fernández, J.A.; Grossi, F.J.; Agulló, E. y Moral, M.V. (1995). Situación laboral y actitudes de los jóvenes hacia el trabajo: Diferencias entre dos concejos asturianos. En L. González; A. De la Torre y De Elena, J. (comps.). *Psicología del Trabajo y las Organizaciones, Gestión de Recursos Humanos y Nuevas Tecnologías. V Congreso Nacional de Psicología Social*. Libro de Comunicaciones (pp. 473-493). Salamanca: Eudema.

Ovejero, A.; Grossi, F.J.; Fernández, J.A.; Agulló, E.; García, A.I. y Moral, M.V. (1995). Actitudes, valores y participación política de los jóvenes asturianos: Diferencias entre dos concejos. En E. Garrido y Herrero, C. (comps). *Psicología Política, Jurídica y Ambiental. V Congreso Nacional de Psicología Social*. Libro de Comunicaciones (pp. 65-81). Salamanca: Eudema.

Palacios, J. (1999). *La familia como contexto de desarrollo humano*. Universidad de Sevilla: Secretariado de Publicaciones. Lección Inaugural, curso académico 1998-1999.

Pérez-Delgado, E. (1998). Familia, educación y cultura. En D. Borobio (Coord.). *Familia y cultura. La Familia en el umbral del año 2000* (pp. 79-125). Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.

Pérez Tornero, J.M. (2000). El ansia de identidad juvenil y la educación. Del individualismo mediático contemporáneo y las estrategias educativas. *Anuario de Psicología*, 31(2), 59-71.

Perinat, A. (2002). *Psicología del desarrollo. Del nacimiento al final de la adolescencia*. Editorial UOC.

Pichardo, M.C. (2000). *Influencia de los estilos educativos de los padres y del clima social familiar en la adolescencia temprana y*

media. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Redl, F. (1973). ¿Cómo reaccionan los adolescentes?. En G. Caplan y S. Lebovici (comps.). *Psicología social de la adolescencia. Desarrollo, familia, escuela, enfermedad y salud mentales* (pp. 45-60). Buenos Aires: Paidós.

Requena, F. (1994). *Amigos y redes sociales. Elementos para una sociología de la amistad*. Madrid: Siglo XXI/CIS, nº 139.

Reymond-Rivier, B. (1982). *El desarrollo social del niño y del adolescente*. Barcelona: Herder.

Rodríguez Rodríguez, R. (1995). El sujeto en la educación. Desarrollo físico-cognitivo. En S. Lemos; Martín del Buey, F.; A. Ovejero y R. Rodríguez. *Dimensiones psicológicas en la Educación Secundaria* (pp. 39-71). Universidad de Oviedo: Documentos del Instituto de la Educación.

Savin-Williams, R.C. y Berndt, T.J. (1990). Friendship and peer relations. En S.S. Feldman y G.R. Elliot (Eds.). *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.

Stone, L.J. y Church, J. (1980). *El adolescente de 13 a 20 años*. Buenos Aires: Horme.

Torregrosa, J.R. y Fernández Villanueva, C. (1984). La interiorización de la estructura social. En J.R. Torregrosa y E. Crespo (eds.). *Estudios básicos de psicología social* (pp. 421-446). Barcelona: Hora.

Thompson, J.B.. (1999). *Los media y la modernidad*. Barcelona: Paidós.

Wolton, D. (2000). *Internet ¿Y después?.* Barcelona: Gedisa.