

Psychosocial Intervention

Psychosocial Intervention

ISSN: 1132-0559

ISSN: 2173-4712

Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid

Crespo-Ramos, Samuel; Romero-Abrio, Ana; Martínez-Ferrer, Belén; Musitu, Gonzalo
Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia
Psychosocial Intervention, vol. 26, núm. 2, 2017, pp. 125-130
Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid

DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psi.2017.05.002>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179869016007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

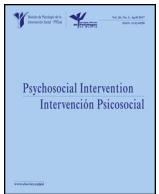
UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



Psychosocial Intervention

www.elsevier.es/psi



Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia



Samuel Crespo-Ramos, Ana Romero-Abrio, Belén Martínez-Ferrer* y Gonzalo Musitu

Departamento de Educación y Psicología Social, Universidad Pablo de Olavide, España

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 25 de abril de 2017

Aceptado el 30 de mayo de 2017

On-line el 23 de junio de 2017

Palabras clave:

Implicación comunitaria

Participación comunitaria

Ajuste psicosocial

Violencia escolar

R E S U M E N

El objetivo del presente estudio fue analizar la violencia escolar y el ajuste psicosocial —autoestima, soledad y satisfacción con la vida— en función de la participación e implicación comunitarias. La muestra estaba constituida por 565 adolescentes escolarizados de ambos sexos (51% mujeres y 49% varones) con edades comprendidas entre los 11 y 18 años ($M = 14.8$; $DT = 1.75$). Se efectuaron análisis multivariados de la varianza y pruebas *t*. Los resultados mostraron que los adolescentes con una alta implicación en la comunidad tuvieron mayores puntuaciones en autoestima global y social y satisfacción con la vida, y menores en soledad y violencia escolar. Además, los adolescentes con una alta participación en la comunidad obtuvieron mayores puntuaciones en autoestima académica y social y satisfacción con la vida, y menores puntuaciones en soledad. No se observaron diferencias significativas en violencia escolar. Finalmente, se discuten los resultados y sus posibles implicaciones prácticas.

© 2017 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Psychosocial variables and overt school violence among adolescents

A B S T R A C T

The main goal of the present study was to analyze overt school violence and psychosocial adjustment —measured as self-esteem, loneliness, and satisfaction with life— as a function of participation and community involvement. The sample consisted of 565 adolescents of both sexes (51% female and 49% male) aged 11–18 years ($M = 14.8$, $SD = 1.75$). Multivariate analyses of variance and *t*-tests were performed. The results showed that adolescents with significant involvement in the community scored the highest in global and social self-esteem and satisfaction with life, and the lowest on loneliness and school violence. In addition, adolescents with high levels of participation in the community obtained high scores for academic and social self-esteem and satisfaction with life, and low scores on loneliness. There were no significant differences in school violence. The results and their possible practical implications are discussed.

© 2017 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Published by Elsevier España, S.L.U. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords:

Community involvement

Community participation

Psychosocial adjustment

School violence

La comunidad es uno de los escenarios de socialización más relevantes, junto con la familia y la escuela, para el ajuste psicosocial de los adolescentes (Greenfield y Marks, 2010; Hull, Kilbourne, Reece y Husaini, 2008; Sigfusdottir, Kristjansson, Thorlindsson y Allegrante, 2016). Se define como un grupo de individuos en constante transformación y evolución que, a través de la interacción generan pertenencia, identidad social y sentimiento de comunidad (Buelga y Musitu, 2009). En la comunidad se crean amistades y

se establecen redes sociales que potencian el desarrollo de competencias y recursos, que normalmente no se logran desde los ámbitos familiar y escolar, y, además, promueven el ajuste psicosocial (Ballard y Syme, 2016; Eisman, Zimmerman, Kruger, Reischl, Miller, Franzen y Morrel Samuels, 2016). En los procesos de interacción social que acontecen en la comunidad, los adolescentes tienen la oportunidad de conocer e interiorizar las normas sociales, las expectativas y los roles que la sociedad les demanda. Paralelamente, la comunidad, como fuente de apoyo social, proporciona figuras de apoyo significativas (p. ej., grupos de iguales y adultos significativos) que participan en la guía y supervisión de los adolescentes y que desempeñan un papel importante en la socialización

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: bmarfer2@upo.es (B. Martínez-Ferrer).

y en la construcción de la identidad en este periodo evolutivo (Buelga y Musitu, 2009; Gracia, Herrero y Musitu, 2002; McLearn, 2016).

La comunidad, por tanto, constituye un espacio en el que los miembros interaccionan con unos fines, comparten valores, normas y un sentido de pertenencia (Estévez, 2016). Este sentido de pertenencia se expresa en dos dimensiones, la implicación y la participación del adolescente en su comunidad (Cotterell, 1996). La implicación en la comunidad, una dimensión afectivo-valorativa, alude al sentimiento de vinculación y pertenencia con la comunidad, mientras que la participación comunitaria hace referencia a la pertenencia activa a grupos formales e informales y al uso de organizaciones comunitarias (Herrero y Gracia, 2004).

En este sentido, son numerosos los autores que señalan que estas variables se relacionan con el ajuste psicosocial (Albanesi, Cicognani y Zani, 2006; Alfaro, Guzmán, Sirlopú, Oyarzún, Reyes, Benavente y de Rota, 2017; Herrero y Gracia, 2004; Hull et al., 2008; Vieno, Nation, Perkins y Santinello, 2007). Asimismo, se ha constatado que la implicación y la participación comunitarias tienen un efecto amortiguador en los adolescentes respecto de los efectos negativos del estrés (Dumont y Provost, 1999; Smith, Faulk y Sizer, 2016) y de la implicación en conductas violentas en la escuela (Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009; Moreno, Povedano y Estévez, 2010). Se ha observado que el hecho de sentirse implicado en la comunidad y de participar en ella potencia la sensación individual de competencia, el autoconcepto, la autoestima, la autoeficacia y el autocontrol, lo que contribuye, a su vez, a un mayor bienestar y ajuste personal y social en los adolescentes (Palomar y Lanzagorta, 2005; Rey, Extremera y Peña, 2011; Smetana, Campione-Barr y Metzger, 2006; Vieno et al., 2007).

Los efectos positivos de la integración y participación comunitarias en el ajuste psicosocial de los adolescentes tendrían lugar a través de su relación con el autoconcepto y con los sentimientos de valía y de control personal (Buelga y Musitu, 2009; Cohen, Gottlieb y Underwood, 2000). También, la participación permite a los adolescentes contribuir a la vida de la comunidad, lo cual incrementa, a su vez, la implicación comunitaria, la autoestima y el bienestar (Prilleltensky, Nelson y Peirson, 2001; Prilleltensky, 2010).

Paralelamente, la implicación con la comunidad permite el acceso a recursos comunitarios y potencia el desarrollo de habilidades que se pueden transferir a otros contextos y propicia la creación de nuevas relaciones sociales de carácter informal (Herrero y Gracia, 2004; Martínez-Ferrer, Moreno, Amador y Orford, 2011) que, a su vez, se asocian con una mayor autoestima social y con una menor implicación en conductas violentas (Villarreal-González, Sánchez-Sosa, Veiga y del Moral, 2011). En otras palabras, las interacciones sociales establecidas en la comunidad contribuyen a la satisfacción con la vida y al bienestar de los adolescentes porque la comunidad, en el marco de estas relaciones, ofrece al adolescente recursos y oportunidades para su realización personal (Alfaro et al., 2017; Cicognani, Pirini, Keyes, Joshanloo, Rostami y Nosratabadi, 2008; Montoya y Landero, 2008). Por tanto, el establecimiento de nuevas redes sociales permite al adolescente contar con mayores recursos y oportunidades sociales, un aspecto importante en la medida en que forma parte del capital social, el cual está asociado con la autoestima y la satisfacción con la vida y con una menor implicación en actos violentos y conductas delictivas (Helliwell y Putnam, 2004; Jiménez et al., 2009; Moreno et al., 2010; Villarreal-González et al., 2011).

Igualmente, Sun, Triplett y Gainey (2004) constataron que la integración en la comunidad se asocia con una menor implicación en conductas violentas porque proporciona recursos comunitarios a disposición de toda la ciudadanía y fortalece las redes de apoyo y los grupos de amistad normativos. En relación con la violencia escolar, se ha constatado que la integración y la participación comunitarias, así como el apoyo social comunitario, se asocian con una

menor implicación en conductas violentas en la escuela hacia los iguales (Jiménez, Estévez y Murgui, 2014).

En síntesis, se ha observado que hay una estrecha relación entre la vinculación del adolescente con la comunidad y diferentes indicadores de ajuste psicosocial. Sin embargo, son escasas las investigaciones en las que se analiza el peso específico de la implicación y la participación comunitarias en el ajuste psicosocial de la población adolescente. En este estudio, el objetivo fue analizar las diferencias en diversos indicadores de ajuste psicosocial (autoestima general, social y académica, soledad, bienestar subjetivo y violencia escolar) en adolescentes en función de su implicación y participación comunitarias. Se plantearon las siguientes hipótesis: los adolescentes con una alta implicación comunitaria muestran mayores niveles de ajuste psicosocial, evaluado a partir de las siguientes dimensiones: autoestima (general, académica y social), satisfacción con la vida y soledad, y menores niveles de violencia escolar manifiesta, respecto de los adolescentes menos implicados en la comunidad. En la segunda hipótesis se plantea que los adolescentes con una alta participación comunitaria muestran mayores niveles de ajuste psicosocial, evaluado a partir de las dimensiones anteriormente señaladas y menores niveles de violencia escolar manifiesta.

Método

Participantes

La muestra está constituida por 565 adolescentes de ambos sexos (51% mujeres y 49% varones) con edades comprendidas entre los 11 y 18 años ($M = 14.8$; $DT = 1.75$). Estos adolescentes cursaban estudios de enseñanza secundaria obligatoria en 4 centros educativos públicos de Sevilla (España).

Instrumentos

Escala de Integración Social en la Comunidad. Se realizó una adaptación del Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido (PCSQ) (Herrero y Gracia, 2004; Herrero y Gracia, 2007) para medir la integración y la participación en la comunidad. Esta escala tipo Likert está constituida por 12 ítems con 4 opciones de respuesta (de 1 = totalmente en desacuerdo, a 4 = totalmente de acuerdo) que miden la integración y participación comunitarias. La subescala de integración en la comunidad está compuesta por 5 ítems que evalúan el sentimiento de pertenencia e identificación con la comunidad (p. ej., «Me identifico con la comunidad»). La subescala de participación comunitaria consta de 7 ítems que miden la frecuencia con la que el adolescente participa en actividades sociales y en organizaciones de la comunidad (p. ej., «Participo —solo, con mi familia o con mis amigos— en organizaciones y asociaciones de mi comunidad»). La consistencia interna para ambas subescalas, medida con el alpha de Cronbach, fue de .85 y .87, respectivamente.

Autoestima social y académica. Se utilizaron las subescalas de autoestima social y académica de la Escala Multidimensional de Autoestima (García y Musitu, 1999). Esta escala consta de 6 ítems en la subescala de autoestima social (p. ej., «Hago amigos con facilidad») y 6 ítems en la de autoestima académica (p. ej., «Mis profesores me consideran un buen estudiante»), con 4 opciones de respuesta que van de 1 (totalmente en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo). El alpha de Cronbach en el presente estudio fue de .76 para la autoestima social y de .86 para la autoestima académica.

Autoestima general. Se utilizó la adaptación española de Baños y Guillén (2000) de la Escala de Autoestima Global (RSS), de Rosenberg (1965), compuesta por 10 ítems que componen un índice general de autoestima (p. ej., «A veces me siento realmente inútil»), con 4 opciones de respuesta (de 1 = muy en desacuerdo, a 4 = muy de acuerdo). El alpha de Cronbach en esta muestra fue de .81.

Satisfacción con la vida. La Escala de Satisfacción con la Vida, de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985), adaptada al español por Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000), aporta una medida general de satisfacción con la vida, entendida como un indicador de bienestar subjetivo. El instrumento consta de 5 ítems con un rango de respuesta que va de 1 (muy en desacuerdo) a 4 (muy de acuerdo) (p. ej., «Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera»). El α de Cronbach fue de .81.

Soledad. Se utilizó la Escala de Soledad (UCLA), de Russell (1996), adaptada por Expósito y Moya (1999). Esta escala tipo Likert está formada por 20 ítems con 4 opciones de respuesta (1 = nunca, 4 = siempre) que evalúan el sentimiento de soledad experimentado por el adolescente (p. ej., «¿Con qué frecuencia sientes que te falta compañía?»). El α de Cronbach en el presente estudio fue de .94.

Violencia escolar manifiesta. Se utilizó la adaptación al español de la Escala de Conducta Agresiva Manifiesta de Little, Henrich, Jones y Hawley (2003) realizada por Martínez-Ferrer et al. (2011). La escala para el presente estudio está conformada por 12 ítems con 4 opciones de respuesta (de 1 = muy en desacuerdo, a 4 = muy de acuerdo) que muestran conductas que implican una confrontación directa con la víctima, como empujar, amenazar o insultar. La escala contiene 3 subescalas que evalúan 3 tipos de violencia manifiesta: violencia manifiesta pura (p. ej., «Soy una persona que pega, da patadas y puñetazos a los demás»), violencia manifiesta reactiva (p. ej., «Cuando alguien me hace daño o me hiere, le pego») y violencia manifiesta instrumental (p. ej., «Para conseguir lo que quiero desprecio a los demás»). El α de Cronbach para las subescalas fue de .79, .82 y .84, respectivamente.

Procedimiento

La selección de los centros educativos se llevó a cabo de manera aleatoria entre el total de escuelas públicas de enseñanza secundaria obligatoria de la provincia de Sevilla. Se seleccionaron 4 centros educativos. Tras los contactos iniciales, uno de los centros declinó su participación en el estudio, por lo que se seleccionó un nuevo centro siguiendo el mismo procedimiento. Una vez se obtuvo el compromiso de los centros educativos y los permisos correspondientes de la Dirección y Consejo Escolar, se realizó una sesión informativa de 2 h para el personal educativo, en la cual se expusieron los objetivos, el procedimiento y el alcance de la investigación. Paralelamente, se envió una carta explicativa de la investigación a través de la Asociación de Padres y Madres de Alumnos en la que, además, se solicitaba su consentimiento en relación con la participación de sus hijos. Tras la realización del estudio, se compartieron los principales resultados obtenidos con el personal educativo y con los padres de los participantes.

Previamente a la administración de los instrumentos, se informó a los adolescentes de que este proceso tendría dos momentos temporales, con un intervalo de una semana entre ambos. También se comunicó que tanto el profesorado como la Asociación de Padres y Madres habían dado su formal consentimiento para realizar el estudio, siempre y cuando se respetase el anonimato. En cuanto a las instrucciones para cumplimentar la batería de instrumentos, se informó a los adolescentes que tenían la opción de no responder a la batería de instrumentos y que, en ese caso, podrían, sin ningún tipo de problema, abandonar el aula y esperar en el aula de estudio reservada en el centro. Ninguno de los participantes optó por esta última alternativa. Bajo la supervisión de investigadores previamente entrenados, los participantes cumplieron la batería de instrumentos en sus aulas habituales durante un periodo regular de clase de aproximadamente 45 min de duración. En todos los casos la participación fue voluntaria y anónima.

Tabla 1

Resultados de la prueba *t* y análisis descriptivos de autoestima (general, social y académica), soledad, satisfacción con la vida y violencia escolar manifiesta (pura, reactiva e instrumental) en función de la implicación en la comunidad

	Implicación comunitaria					
	Baja		Alta		t	df
	M	DT	M	DT		
Autoestima general	30.38	4.64	31.37	4.62	−2.78*	483
Autoestima académica	17.03	2.65	17.36	3.32	−.967	489
Autoestima social	18.57	3.38	19.87	2.76	−3.73***	495
Soledad	40.16	9.80	34.25	7.96	6.98***	463
Satisfacción con la vida	14.46	3.19	15.99	2.88	−4.48***	487
Violencia manifiesta pura	5.99	1.81	5.26	1.32	3.96***	498
Violencia manifiesta reactiva	6.97	2.56	6.59	2.35	1.49	504
Violencia manifiesta instrumental	6.56	2.62	3.16	1.16	3.87***	501

* $p < .05$.

*** $p < .001$.

Resultados

Para determinar el nivel de integración y participación comunitarias en la muestra del presente estudio se efectuaron análisis clúster para ambas variables. Seguidamente, se efectuaron MANOVA y pruebas *t* de Student con el propósito de conocer las diferencias en los distintos subgrupos en los indicadores de ajuste adolescente: autoestima (general, académica y social), soledad, satisfacción con la vida y violencia manifiesta pura, reactiva e instrumental. Los datos obtenidos fueron analizados con el programa SPSS, versión 16.

Respecto del análisis clúster, el procedimiento utilizado fue el de K medias debido a que es un procedimiento recomendado cuando el volumen de datos a clasificar es grande y las categorías de datos se establecen a priori (Pérez, 2003). Respecto de la variable implicación comunitaria emergieron dos grupos: baja implicación ($N = 166$, 29.38%) y alta implicación ($N = 402$, 71.15%). El ANOVA efectuado confirmó que ambos grupos fueron estadísticamente diferentes [$F(1, 516) = 909.83$, $p < .000$]. Para la participación comunitaria, del análisis clúster realizado también emergieron dos grupos: baja participación ($N = 294$, 52.03%) y alta participación ($N = 271$, 47.96%). El ANOVA realizado confirmó que ambos grupos mostraron diferencias estadísticamente significativas [$F(1, 509) = 1,059.93$, $p < .000$].

Implicación comunitaria

Se calculó un MANOVA con la implicación comunitaria —baja y alta— como variable dependiente y las siguientes variables independientes: autoestima general, autoestima académica, autoestima social, soledad, satisfacción con la vida, violencia escolar manifiesta pura, violencia escolar manifiesta reactiva y violencia escolar manifiesta instrumental. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas de la implicación comunitaria [$F(14, 235) = 3,856.94$, $p < .001$, $\Lambda = .844$]. Seguidamente, se realizaron pruebas *t* de Student. En la tabla 1 se muestran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los grupos en las distintas variables, así como los resultados de la prueba *t*. Se obtuvieron diferencias significativas en autoestima general, autoestima social, soledad, satisfacción con la vida y violencia manifiesta pura e instrumental en función de la implicación comunitaria, pero no en autoestima académica ni en violencia manifiesta reactiva. Los resultados mostraron que los adolescentes con una elevada implicación comunitaria obtuvieron puntuaciones más elevadas en autoestima general, autoestima social y satisfacción con la vida, mientras que los adolescentes con una baja implicación comunitaria obtuvieron mayores puntuaciones en soledad y violencia manifiesta pura e instrumental.

Tabla 2

Resultados de la prueba *t* y análisis descriptivos de autoestima (general, social y académica), soledad, satisfacción con la vida y violencia escolar manifiesta (pura, reactiva e instrumental) en función de la participación en la comunidad

	Participación comunitaria					
	Baja		Alta		t	df
	M	DT	M	DT		
Autoestima general	31.25	4.76	31.88	4.51	−1.45	479
Autoestima académica	16.99	3.09	17.84	3.26	−2.92**	487
Autoestima social	19.35	3.02	19.98	2.91	−2.30*	489
Soledad	36.42	8.64	34.41	8.81	−2.45**	459
Satisfacción con la vida	15.35	3.06	16.10	2.86	−2.76**	478
Violencia manifiesta pura	5.46	1.43	5.29	1.47	1.27	492
Violencia manifiesta reactiva	6.77	2.39	6.50	2.33	1.26	498
Violencia manifiesta instrumental	5.82	1.74	5.68	1.48	.97	498

* $p < .05$.

** $p < .01$.

Participación comunitaria

Seguidamente, se calculó un MANOVA con la participación comunitaria —baja y alta— como variable dependiente y las variables independientes: autoestima general, autoestima académica, autoestima social, soledad, satisfacción con la vida, violencia escolar manifiesta pura, violencia escolar manifiesta reactiva y violencia escolar manifiesta reactiva. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas de la implicación comunitaria [$F(14, 326) = 2.94, p < .001, \Lambda = .888$]. Seguidamente, se realizaron pruebas *t* de Student. Como se puede apreciar en la [tabla 2](#), se obtuvieron diferencias significativas en autoestima académica y social, soledad y satisfacción con la vida en función de la participación comunitaria, pero no en autoestima general ni en violencia manifiesta (pura, reactiva e instrumental). Los adolescentes con una elevada participación en la comunidad obtuvieron puntuaciones más elevadas en autoestima académica, autoestima social y satisfacción con la vida, mientras que los adolescentes con una baja participación obtuvieron mayores puntuaciones en soledad.

Discusión

Son numerosos los trabajos en los que se subraya la relación existente entre la implicación y participación en la comunidad y el ajuste psicosocial ([Albanesi et al., 2006](#); [Cicognani et al., 2008](#); [Herrero y Gracia, 2004](#); [Hull et al., 2008](#); [Vieno et al., 2007](#)). En el presente estudio se han analizado estas relaciones en la adolescencia y se ha examinado las diferencias en distintos indicadores de ajuste psicosocial (autoestima general, académica y social, satisfacción con la vida y violencia manifiesta (pura, reactiva e instrumental), en función de la participación e implicación de los adolescentes en la comunidad. Además, se ha considerado la implicación y la participación comunitarias de modo independiente, a fin de conocer la contribución de ambas dimensiones en el ajuste psicosocial y en la violencia escolar manifiesta.

Los resultados obtenidos permiten una mayor comprensión de la relación entre la implicación y la participación comunitarias y en los indicadores de ajuste psicosocial evaluados en adolescentes, en el sentido de que aquellos con una alta participación comunitaria muestran mayores puntuaciones en autoestima social y satisfacción con la vida, y menores en soledad, lo que confirma la primera hipótesis. Estos resultados están en concordancia con los obtenidos en otros estudios en el ámbito de la adolescencia ([Jiménez et al., 2009](#)) y de la adultez ([Albanesi et al., 2006](#); [Cicognani et al., 2008](#); [Herrero y Gracia, 2004](#); [Hull et al., 2008](#); [Vieno et al., 2007](#)) y, además, sugieren que lo que acontece en el mundo de los adultos también tiene lugar en el de los adolescentes, en el sentido de que aquellos adolescentes más integrados en

su comunidad —participación e implicación— muestran una mayor autoestima académica y social y perciben una mayor satisfacción con la vida. Igualmente, desde el modelo de desarrollo positivo en el adolescente, el sentimiento de pertenencia y la participación se consideran activos de especial relevancia.

Como ponen de manifiesto distintos estudios ([Zani, Cicognani y Albanesi, 2001](#)), sentirse vinculado al barrio en el que se vive va a favorecer el fortalecimiento de la autoestima, la disminución del sentimiento de soledad y la construcción de una identidad personal mediante la adquisición de valores y la creación de vínculos positivos con los iguales, también con los adultos que pueden actuar como mentores que pueden sustituir, en ocasiones, los déficits de la socialización parental, máxime si se tiene en cuenta el momento evolutivo de la adolescencia. Es más, en algunos casos, estos modelos adultos del vecindario o comunidad pueden amortiguar los efectos negativos de los iguales desviados ([Oliva et al., 2017](#)). Estos resultados tienen implicaciones prácticas, en la medida en que se subraya los efectos positivos de la implicación y participación comunitarias, dimensiones relevantes en los programas de intervención social relacionados con el ajuste psicosocial del adolescente ([Gracia y Herrero, 2006](#); [Prilleltensky, 2010](#)).

Respecto de la implicación comunitaria, los resultados muestran que los adolescentes más implicados en la comunidad obtuvieron mayores puntuaciones en autoestima (general y social) y satisfacción con la vida, y menores en soledad y violencia manifiesta pura e instrumental, en comparación con los adolescentes poco implicados en la comunidad, con lo que se confirma la segunda hipótesis. De los resultados se infiere que la implicación y la participación comunitarias no son dimensiones equivalentes en los indicadores de ajuste psicosocial adolescente considerados, en el sentido de que los adolescentes con una elevada implicación comunitaria informan de una autoestima general más elevada y de una menor participación en actos de violencia manifiesta pura e instrumental, mientras que en el caso de la participación comunitaria no se han encontrado diferencias significativas en estas variables. La implicación en la comunidad, una dimensión de carácter perceptivo y afectivo de la integración comunitaria, parece ser, de acuerdo con los resultados de este estudio, una dimensión más relevante para el ajuste psicosocial del adolescente. [Holland y Andre \(1987\)](#) señalaron que la participación en actividades sociales en la comunidad ofrece a los adolescentes una vía para expresarse de un modo socialmente aceptable. Sin embargo, se debe considerar que este componente conductual (la participación) no implica que el adolescente se sienta partícipe de esa comunidad y la valore como un entorno de pertenencia con el que se siente vinculado e identificado, aspectos que parecen asociarse de manera más íntima con el ajuste psicosocial.

En otros términos, los resultados evidencian que si bien la participación es una dimensión a partir de la cual el adolescente se integra en la comunidad, es la percepción de ser parte de ella lo que incide de manera positiva en los indicadores de ajuste psicosocial, lo cual se relaciona con el papel de la comunidad como generadora de recursos en la adolescencia ([Montoya y Landero, 2008](#)). Esta tendencia se corrobora en el caso de la violencia escolar; el hecho de sentirse parte de la comunidad se asocia con una menor participación en conductas violentas manifiestas, tanto como una respuesta impulsiva (violencia manifiesta pura) como un medio para conseguir algo (violencia manifiesta instrumental) ([Jiménez et al., 2009](#); [Moreno et al., 2010](#); [Sun et al., 2004](#)). Respecto de la violencia manifiesta reactiva, no se han observado relaciones significativas con la implicación comunitaria, lo cual puede atribuirse al hecho de que este tipo de expresión violenta es, fundamentalmente, de carácter defensivo. Se considera que estos resultados merecen una mayor exploración en futuras investigaciones.

Cabe destacar que, en España, una de las vías de participación del adolescente en la vida comunitaria es a través de la escuela,

fundamentalmente en las actividades extraescolares, las cuales tienen un gran protagonismo en la socialización y sensibilización de los adolescentes con su entorno social (Gracia y Herrero, 2006). La participación comunitaria, por tanto, queda con frecuencia circunscrita a la vida escolar, lo que podría explicar que los adolescentes que más participan en la comunidad expresen una mayor autoestima académica, en comparación con aquellos con una menor participación. Por lo tanto, y a la luz de los resultados obtenidos, la escuela desempeña un importante papel en la construcción de una ciudadanía vinculada con su comunidad de pertenencia.

Este estudio presenta varias limitaciones. En primer lugar, es de carácter transversal, por lo que no es posible establecer relaciones causales; futuros diseños longitudinales con medidas en varios tiempos permitirían clarificar las diferencias obtenidas entre los grupos. En segundo lugar, los instrumentos utilizados son medidas de autoinforme y, por tanto, pueden estar sujetas a sesgos; en el futuro, sería interesante complementar estas variables con información sobre la participación e implicación comunitarias obtenida de otras fuentes. No obstante, cabe señalar que el interés de los autores residía fundamentalmente en cómo percibe el adolescente su relación con la comunidad, por lo que las medidas de autoinforme aportan información de gran trascendencia.

En suma, los resultados obtenidos subrayan la importancia de la participación e implicación comunitarias en su relación con la violencia escolar manifiesta y en diversos indicadores de ajuste psicosocial como autoestima, satisfacción con la vida y soledad. También, se subraya la importancia de los aspectos afectivos y subjetivos frente a componentes de tipo conductual en el ajuste psicosocial. En este sentido, en estudios previos se ha observado que el sentimiento de pertenencia a la comunidad se asocia con la violencia y victimización de los adolescentes (Del Moral, Suárez, Martínez-Ferrer y Musitu, 2015).

La implicación y participación comunitarias parecen desempeñar una doble función: por un lado, potencian los sentimientos de competencia social (Cohen et al., 2000), y, por otro, estimulan el desarrollo de nuevas relaciones sociales de carácter informal, ampliando así la red social del adolescente (Herrero y Gracia, 2004). Ambas funciones convergen en una mayor autoestima social del adolescente, un aspecto íntimamente relacionado con la satisfacción con la vida (Palomar y Lanzagorta, 2005; Smetana et al., 2006) y con el capital social, definido como los beneficios que recibe el individuo de sus relaciones sociales (Lin, 1999). Los adolescentes pueden asumir un papel activo en la generación de capital social de las familias y de otros iguales a través de la participación comunitaria (Offer y Schneider, 2007).

Por último, los resultados obtenidos tienen interesantes implicaciones para la intervención comunitaria con adolescentes (Prilleltensky, 2010). La integración en la comunidad a través de la participación, y sobre todo la implicación, constituyen una vía para promover el ajuste de los adolescentes y potenciar la creación de una red de apoyo social. En consecuencia, en las intervenciones realizadas para disminuir la violencia en los adolescentes y promover el ajuste se debe considerar la necesidad de integrarlos en su comunidad y de promover que se sientan implicados y protagonistas en ella.

Financiación

Este trabajo se enmarca en el Proyecto «Bullying, ciberbullying y violencia filio-parental en la adolescencia»-Referencia: PSI2015-65683-P [MINECO/FEDER, UE], financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y por la Unión Europea a través del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Bibliografía

- Albanesi, C., Cicognani, E. y Zani, B. (2006). Sense of community, civic engagement and social well-being in Italian adolescents. *Journal of Community and Applied Psychology*, 17, 387–406. <http://dx.doi.org/10.1002/casp.903>
- Alfaro, J., Guzmán, J., Sirlopú, D., Oyarzún, D., Reyes, F., Benavente, M. y de Rota, J. M. F. (2017). Sense of community mediates the relationship between social and community variables on adolescent life satisfaction. En G. Tonon (Ed.), *Quality of life in communities of Latin countries* (pp. 185–204). Springer International Publishing. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-53183-0_10
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 314–320.
- Ballard, P. J. y Syme, S. L. (2016). Engaging youth in communities: A framework for promoting adolescent and community health. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 70, 202–206. <http://dx.doi.org/10.1136/jech-2015-206110>
- Baños, R. y Guillén, V. (2000). Psychometric characteristics in normal and social phobic samples for a Spanish version of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Psychological Reports*, 87, 269–274. <http://dx.doi.org/10.2466/pr0.2000.87.1.269>
- Buelga, S. y Musitu, G. (2009). *Psicología social comunitaria*. México: Trillas.
- Cicognani, E., Pirini, C., Keyes, C., Joshanloo, M., Rostami, R. y Nosratabadi, M. (2008). Social participation, sense of community and social well being. A study on American, Italian and Iranian university students. *Social Indicators Research*, 89, 97–112. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-007-9222-3>
- Cohen, S., Gottlieb, B. H. y Underwood, L. G. (2000). *Social relationships and health*. En S. Cohen, L. G. Underwood, y B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 3–25). Oxford: Oxford University Press.
- Cotterell, J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. London: Routledge.
- Del Moral, G., Suárez, C., Martínez-Ferrer, B. y Musitu, G. (2015). Barrios con necesidades de transformación social, violencia escolar e identidad social urbana: Percepciones de niños y adolescentes. *Bisqueda*, 14, 19–31.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71–75. <http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa4901.13>
- Dumont, M. y Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 343–363. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1021637011732>
- Eisman, A. B., Zimmerman, M. A., Kruger, D., Reischl, T. M., Miller, A. L., Franzen, S. P. y Morrel Samuels, S. (2016). Psychological empowerment among urban youth: Measurement model and associations with youth outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 58, 410–421. <http://dx.doi.org/10.1002/ajcp.12094>
- Estévez, J. F. (2016). La comunidad como contexto educativo. En E. Estévez y G. Musitu (Eds.), *Intervención psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario* (pp. 199–222). Madrid: Paraninfo.
- Expósito, F. y Moya, M. C. (1999). Soledad y apoyo social. *Revista de Psicología Social*, 2-3, 319–339. <http://dx.doi.org/10.1174/021347499760260000>
- García, F. y Musitu, G. (1999). *Autoconcepto Forma 5 [Self-concept forms]*. Madrid: TEA.
- Gracia, E. y Herrero, J. (2006). La comunidad como fuente de apoyo social: evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 327–342.
- Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid: Síntesis.
- Greenfield, E. A. y Marks, N. F. (2010). Sense of community as a protective factor against long-term psychological effects of childhood violence. *Social Services Review*, 84(1), 129–147. <http://dx.doi.org/10.1086/652786>
- Helliwell, J. F. K. y Putnam, R. D. K. (2004). The social context of well-being. *Philosophical transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359, 1435–1446. <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2004.1522>
- Herrero, J. y Gracia, E. (2004). Predicting school integration in the community among college students. *Journal of Community Psychology*, 32, 707–720. <http://dx.doi.org/10.1002/jcop.20028>
- Herrero, J. y Gracia, E. (2007). Measuring perceived community support: Factorial structure, longitudinal invariance, and predictive validity of the PCSQ (Perceived Community Support Questionnaire). *Journal of Community Psychology*, 35, 197–217. <http://dx.doi.org/10.1002/jcop.20143>
- Holland, A. y Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities in secondary school: What is known, what needs to be known? *Review of Educational Research*, 57, 437–466.
- Hull, P., Kilbourne, B., Reece, M. y Husaini, B. (2008). Community involvement and adolescent mental health: Moderating effects of race/ethnicity and neighborhood disadvantage. *Journal of Community Psychology*, 36, 534–551. <http://dx.doi.org/10.1002/jcop.20253>
- Jiménez, T. I., Estévez, E. y Murgui, S. (2014). Ambiente comunitario y actitud hacia la autoridad: relaciones con la calidad de las relaciones familiares y con la agresión hacia los iguales en adolescentes. *Anales de Psicología*, 30, 1086–1095. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.160041>

- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J. y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: An analysis through family, personal and social adjustment. *Journal of Community Psychology*, 37, 959–974. <http://dx.doi.org/10.1002/jcop.20342>
- Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. *Connections*, 22, 28–51.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M. y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the 'whys' from the 'whats' of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122–133.
- Martínez-Ferrer, B., Moreno, D., Amador, L. V. y Orford, J. (2011). School victimization among adolescents. An analysis from an ecological perspective. *Psychosocial Intervention*, 20, 149–160. <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a3>
- McLear, C.M. (2016). Adolescent hopelessness: School connectedness, community involvement, and adult supervision as protective factors in the context of adverse childhood experiences (Tesis doctoral). Estados Unidos: Wayne State University. Disponible en: <https://search.proquest.com/docview/1835823956?accountid=14695>
- Montoya, B. y Landero, I. R. (2008). Satisfacción con la vida y autoestima en jóvenes de familias monoparentales y biparentales. *Psicología y Salud*, 18, 117–122.
- Moreno, D., Povedano, A. y Estévez, E. (2010). El adolescente y la percepción de su entorno: implicaciones en su ajuste psicosocial y en la violencia escolar. En J. J. Gázquez y M. C. Fuentes (Eds.), *Investigación en convivencia escolar* (pp. 167–173). Almería: GEU.
- Offer, S. y Schneider, B. (2007). Children's role in generating social capital. *Social Forces*, 1125–1142. <http://dx.doi.org/10.1353/sof.2007.0049>
- Oliva, A., Antolín-Sarez, L., Povedano, A., Suarez, C., del Moral, G., Rodríguez, A. y . . . Musitu, G. (2017). *Bienestar y desarrollo positivo adolescente desde una perspectiva de género: un estudio cualitativo*. Madrid: FAD.
- Palomar, J. y Lanzagorta, N. (2005). Pobreza, recursos sociales y movilidad social. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37, 9–45.
- Pérez, C. (2003). *Técnicas estadísticas con SPSS*. Madrid: Prentice Hall.
- Prilleltensky, I. (2010). *Community Psychology: In pursuit of liberation and well-being*. New York: Palgrave Macmillan.
- Prilleltensky, I., Nelson, G. y Peirson, L. (2001). The role of power and control in children's lives: An ecological analysis of pathways toward wellness, resilience, and problems. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11, 143–158. <http://dx.doi.org/10.1002/casp.616>
- Rey, L., Extremera, N. y Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20, 227–234. <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a10>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Russell, D. W. (1996). UCLA Loneliness scale (version 3): Reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, 66, 20–40. <http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa6601.2>
- Sigfusdottir, I. D., Kristjansson, A. L., Thorlindsson, T. y Allegrante, J. P. (2016). Stress and adolescent well-being: The need for an interdisciplinary framework. *Health Promotion International*, 1–16. <http://dx.doi.org/10.1093/heapro/daw038>
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N. y Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, 57, 1–15.
- Smith, E. P., Faulk, M. y Sizer, M. A. (2016). Exploring the meso-system: The roles of community, family, and peers in adolescent delinquency and positive youth development. *Youth & Society*, 48, 318–343. <http://dx.doi.org/10.1177/0044118X13491581>
- Sun, I., Triplett, R. y Gainey, R. (2004). Social disorganization, legitimacy of local institutions and neighborhood crime: An exploratory study of perceptions of the police and local government. *Journal of Crime and Justice*, 27, 33–60. <http://dx.doi.org/10.1080/0735648X.2004.9721628>
- Vieno, A., Nation, M., Perkins, D. D. y Santinello, M. (2007). Civic participation and the development of adolescent behavior problems. *Journal of Community Psychology*, 35(6), 761–777. <http://dx.doi.org/10.1002/jcop.20177>
- Villarreal-González, M. E., Sánchez-Sosa, J. C., Veiga, F. H. y del Moral Arroyo, G. (2011). Contextos de desarrollo, malestar psicológico, autoestima social y violencia escolar desde una perspectiva de género en adolescentes mexicanos. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 171–181. <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a5>
- Zani, B., Cicognani, E. y Albanesi, C. (2001). Adolescents' sense of community and feeling of unsafety in the urban environment. *Journal of Community and Applied Psychology*, 11, 475–489. <http://dx.doi.org/10.1002/casp.647>