

SITUACIONES PROBLEMÁTICAS EN ADOLESCENTES QUE VIVEN EN CONTEXTOS DE ADVERSIDAD. TENDENCIAS Y URGENCIAS

Dra. Psic. Contini de González, Evangelina Norma¹

Dra. Psic. Lacunza, Ana Betina¹

Lic. Mejail, Sergio Marcelo¹

Psic. Esp. Caballero, Silvina Valeria¹

Psic. Lucero, Gabriel¹

¹Facultad de Psicología, UNT. Tucumán, Argentina. Email: betinalacu@hotmail.com

Recibido 9 Marzo 2022; Aceptado 22 Abril 2022.

RESUMEN

El adolescente hoy debe afrontar los cambios propios del ciclo vital, al mismo tiempo que hacer frente a variables del contexto socio-cultural e histórico donde está inmerso. Resulta de interés estudiar las diversas estrategias de afrontamiento que emplean; analizar si se vinculan con la salud integral o con trastornos psicopatológicos. Uno de ellos es el comportamiento agresivo. En tal sentido se trata de indagar la relación entre éste y las estrategias de afrontamiento. Se trata de un estudio descriptivo y comparativo, mediante la utilización de un diseño no experimental transversal cuyos objetivos fueron a) conocer las principales situaciones problemáticas que vivencian adolescentes escolarizados de entre 12 y 18 años que viven en condiciones de vulnerabilidad b) analizar la vinculación entre dichas situaciones problemáticas y el comportamiento agresivo. Participaron 248 adolescentes de Tucumán. Se empleó una encuesta socio-demográfica, la primera parte de la Escala de afrontamiento para adolescente (ACS) de Frydenberg y Lewis y el Cuestionario de conducta antisocial de Martorell y González (CC-A). Se identificaron

las siguientes categorías de situaciones problemáticas: Problemas familiares, Pérdidas con significación afectiva, Problemas educativos y con menor frecuencia, Problemas personales, Problemas sociales, Situaciones de abuso sexual y Situación económica general. Se compararon las situaciones problemáticas según nivel de agresividad y se constató que quienes presentaban riesgo de manifestaciones agresivas referían preocupación por problemas familiares en el 61.5% de los casos. Teniendo en cuenta el nivel de vulnerabilidad resultó llamativo que el 31,8% de los participantes no vivenciara ninguna situación problemática en los últimos seis meses. La información obtenida es valiosa para encarar intervenciones que eleven la calidad de afrontamiento de temas y problemas vitales de los adolescentes.

Palabras clave: Adolescentes- Situaciones problemáticas- Vulnerabilidad –Agresividad.

ABSTRACT

Today the adolescent must deal the changes of his own life cycle, at the same time he faces variables of the sociocultural and historical context in which he is immersed. It has a great interest to study the various coping strategies they use; to analyze whether they are linked to comprehensive health or psychopathological disorders. One of them is aggressive behaviour. In this sense, it is about investigating the relationship between it and coping strategies. This is a descriptive and comparative study with a cross-sectional non-experimental design whose objectives were a) to know the main problematic situations experienced by school adolescents between 12 and 18 years old living in vulnerable conditions b) to analyze the link between these problematic situations and aggressive behavior. A total of 248 adolescents from Tucumán participated. A sociodemographic survey, the first part of the Adolescent Coping Scale (ACS, Frydenberg & Lewis) and the Antisocial Behavior Questionnaire (Martorell & Gonzalez) were used. The following categories of problematic situations were identified: family problems, losses with affective sig-

nificance, educational problems and, less frequently, personal problems, social problems, sexual abuse situations and general economic situation. The problematic situations were compared according to the level of aggressiveness and it was found that those at risk of aggressive manifestations reported concern for family problems in 61.5% of the cases. Considering the level of vulnerability, it was striking that 31.8% of the participants had not experienced any problematic situation in the last six months. The information obtained is valuable to carry out interventions to improve adolescents' quality of coping with vital issues and problems.

Keywords: Adolescents- Problematic situations- Vulnerability – Aggressiveness.

INTRODUCCIÓN

Ser adolescente en el siglo XXI no es una tarea sencilla. A los cambios propios de este proceso (Urbano & Yuni, 2017) se suman los concernientes al contexto sociocultural e histórico donde se desenvuelve el joven. En Argentina la población adolescente (10 a 19 años) alcanzaba en 2015 al 16% de la población, es decir, aproximadamente siete millones de personas. Un informe de UNICEF Argentina (2017) evidenció el aumento de problemáticas en esta población. Entre estas se mencionan: a) violencia en el hogar, b) abandono escolar, c) incertidumbre por el futuro, d) condiciones de pobreza, e) *bullying* y f) *grooming*. Dolz, Camprodor y Tarbal (2021) afirman que ciertos hechos vitales estresantes propios de la etapa adolescente (por ejemplo, la pérdida de uno de los padres o la separación de éstos) son factores que, combinados con variables individuales, como la potencialidad genética y el temperamento, entre otros y contextuales, pueden precipitar la aparición de problemáticas psicopatológicas en este periodo. De allí que el propósito de este trabajo sea explicitar los principales temas asociados con la adolescencia situada en un contexto de vulnerabilidad socioeconómica y cultural.

Algunas puntualizaciones sobre la adolescencia

Con relación a la adolescencia es posible definirla tomando conceptos tanto del campo psicológico como antropológico. Se trata de una fase de la vida comprendida entre la pubertad fisiológica (una *condición natural*) y el reconocimiento del status adulto (una *condición cultural*) (Fexia, 2008). Para Rodrigo *et al.* (2004) es una etapa caracterizada por cambios drásticos y rápidos en el desarrollo físico, mental, emocional y social, dando lugar a contradicciones en el proceso de búsqueda del equilibrio consigo mismo y con la sociedad a la que desea incorporarse. Clásicamente ha sido concebida como universal, una fase del desarrollo humano que se encontraría en todas las sociedades. Como contrapartida, desde una perspectiva transcultural (Berry, Poortinga, Breugelmans, Chasiotis & Sam, 2011), puede decirse que existen sociedades, sobre todo en las que se vive en condiciones de privación y pobreza, en las cuales los adolescentes asumen tempranamente roles adultos. Tal situación produce un borramiento de cualquier moratoria psicosocial para asumir comportamientos adolescentes. En el mismo sentido se argumenta desde la Sociología. Bourdieu (1995) plantea que no se puede entender a los jóvenes como un grupo socialmente definido por una identidad etaria y como una categoría de tránsito, con intereses idénticos. Agrega, con acierto que no debiera incluirse en un mismo concepto universos sociales que no tienen nada en común. Así, adolescencia, es un significante que implica diversos significados. Se hace imprescindible tener en cuenta, tanto los posibles componentes universales de este ciclo vital, como las diversas modalidades con que se presenta en cada cultura (Bourdieu 1990; Margulis & Urresti, 1999; van Raap, 2016).

Desde una perspectiva vigotskiana, Vommaro (2016) argumenta la utilidad de estudiar a la adolescencia y juventud desde un enfoque socio histórico y cultural. Es necesario considerar no solo la edad cronológica sino las diversas condiciones materiales, sociales, culturales y simbólicas en los diferentes grupos, que se han ido construyendo a través de varias generaciones. La región donde ha-

bitan, la economía, la etnia, el género, son variables sustanciales a tener en cuenta (van Rapp, 2016).

En función de la desigualdad en la cual viven numerosos grupos de adolescentes, vienen siendo objeto de políticas sociales y laborales desde las instituciones del Estado a nivel mundial. Dos grandes flagelos persisten hoy sin resolverse en los grupos de adolescentes privados culturalmente, la educación inconclusa y el desempleo que, tal como expresan organismos como la OMS y OIT generan exclusión social, esto es, una suerte de desafiliación de la vida ciudadana (van Rapp, 2016).

La pobreza en la vida de los adolescentes

La pobreza es un fenómeno sumamente diverso, multidimensional y heterogéneo que involucra cuestiones epistemológicas, históricas, culturales, sociales, psicológicas, éticas e ideológicas. El constructo pobreza tiene diversos significados, los que guardan relación con los modos de medición, como así también con sus alcances y limitaciones (Lacunza, 2008). En tal sentido, existe consenso hoy que el fenómeno de la pobreza requiere comprender al ser humano como una unidad indisoluble, considerando no solo la carencia de bienes materiales sino también el impacto psicológico de las múltiples privaciones (Ardila, 2011). Puesto que un análisis exhaustivo de la pobreza excede el objetivo de este trabajo, se plantean a continuación algunas aproximaciones sobre el papel de la pobreza en el desarrollo adolescente y las problemáticas que derivan de esta conjunción.

a) Familia y pobreza

En primer lugar, cabe destacar que, la pobreza estructural y crónica de diversos grupos – cada vez más numerosos de Argentina - ha impactado en la familia como organización primaria que sea sostén afectivo y que facilite el ingreso a la cultura. En consecuencia, las privaciones económicas influyen de modo negativo en las interacciones familiares. Son factores de riesgo, en tanto ge-

neran estrés adicional en los jefes de familia y en el desarrollo de sus miembros (Kliksberg, 2011). Distintos estudios han demostrado que adolescentes de contextos privados económicamente que crecen en familias con pautas de crianza autoritarias, modos de vinculación agresivos y hasta con consumo problemático de sustancias. Todo ello puede afectar el desarrollo de habilidades sociales con las consecuentes interacciones disfuncionales con sus pares (Contini, Coronel, Levin & Hormigo, 2010; Lacunza, 2010; Santana Vega, Garcés Delgado & García, 2018).

El jefe de hogar, acuciado por el desempleo abandona el grupo familiar tempranamente. Así es como se produjo la feminización de la pobreza: madres e hijos debieron salir a buscar trabajo, la mayoría de ellos precarios y transitorios (Kliksberg, 2011). A su vez, los hijos dejan el hogar apenas han concluido la infancia, al no encontrar contención de las figuras parentales (Mejail, Contini, Lacunza, Lucero & Caballero, 2021). Debe recordarse que los modos de vinculación del adolescente con sus pares son esenciales en la constitución de su identidad. Los amigos y compañeros van a tener un poder de influencia modeladora del mundo interno, así como de su inserción en los contextos próximos. En este sentido, las relaciones amorosas aparecen como la base de un proyecto personal de pareja y familia que permite, en algunos casos, el acceso a la exogamia. Como contraparte y, en yuxtaposición a comportamientos de riesgo, se observa el embarazo adolescente. Es así como se evidencia la paternidad precoz y los núcleos familiares donde adolescentes están a cargo de hermanos más pequeños reproduciendo las privaciones económicas y afectivas. En ese sentido, Miguez (2010a, 2010b) y Kliksberg (2011) estudian la desocupación del jefe de hogar y la devaluación de su autoridad en consonancia con la pérdida de la posición de proveedor. Consecuentemente es posible hacer enlaces entre el abandono que experimenta el adolescente y la pobreza estructural de su familia. En función de estas carencias emergen dos falsas soluciones al flagelo de la pobreza: las adicciones y la prostitución.

b) Educación y pobreza

Una de las características del adolescente que vive en condiciones de privación cultural es el abandono precoz de la escuela. Cabe destacar los profundos cambios que han ocurrido en las sociedades contemporáneas y, en consecuencia, en microsistemas señeros como la iglesia, la familia, la escuela (Miguez, 2010, Mutchnik, 2009). En el caso de ésta última tuvo un rol protagónico en la socialización, pero en la actualidad está cuestionada.

En investigaciones realizadas por UNESCO (2017) se identifica a las dificultades económicas como centrales en la interrupción del vínculo con la escuela en niños y adolescentes. Este es un factor de mucho peso en la infancia, pero al llegar a la adolescencia ocurre otro fenómeno, el trabajo realizado tanto dentro como fuera del hogar. Ya sea trabajo remunerado o trabajo vinculado con la maternidad y paternidad temprana, o bien tareas de cuidado de otros integrantes del hogar. En consonancia con lo afirmado por UNESCO, la desescolarización en los jóvenes sería una consecuencia de las dificultades de los adultos para resolver una producción mínima de bienestar que proteja la permanencia de aquellos en el sistema educativo. Así también, otro factor crucial que favorece el abandono escolar refiere a “los soportes subjetivos de la experiencia escolar” (UNESCO, 2017, p.23). A los 11 y 12 años los chicos manifiestan que están en esa situación porque *no les interesa estudiar*, y esa posición frente a la escuela se acentúa en los de mayor edad. Tal desinterés resulta de la combinación de la oferta de los servicios educativos y las representaciones que los sujetos tienen de ellos. Dicho, en otros términos, los adolescentes advierten que esa propuesta pedagógica está bastante desvinculada del mercado del trabajo. En el escenario actual, puede afirmarse que la responsabilidad de que los jóvenes se escolaricen no es solo de la familia, sino del Estado (Castorina & Kaplan, 2009; UNESCO, 2017). El Estado debiera ser capaz de generar una propuesta curricular inclusiva, que sea percibida como un desafío por los jóvenes y una puerta de ingreso al mundo del empleo.

c) Desempleo y pobreza

La carencia de un grupo familiar como sostén emocional y el abandono de la escuela traen aparejadas acentuadas dificultades para conseguir un empleo estable. En consecuencia, se produce la desafiliación social (van Raap, 2014). Y lo que es más grave aún es la supuesta vinculación entre esta condición vital y la aparición de comportamientos de delincuencia y violencia juvenil. La hipótesis que sostiene van Raap (2014) es que cuando las desiguales condiciones de vida generadas por el sistema social quedan invisibles, se crea un campo fértil para la emergencia de temas y problemas en grupos específicos. Uno de tales grupos lo constituyen los adolescentes en situación de pobreza, que son quienes se encuentran en mayor desventaja dentro del heterogéneo colectivo de los adolescentes. En síntesis, no se debe abordar la problemática poniendo énfasis en el sujeto – sin desconocer las capacidades individuales – sino en las políticas públicas cuyo objetivo sea promover igualdad de oportunidades; hay evidencias que la educación de calidad y el empleo son el camino seguro para la integración social.

d) Relaciones sociales y pobreza

En la adolescencia se han identificado tres maneras diferentes de actuar en las relaciones interpersonales (Caballo, 1993; Monjas Casares, 2000): estilo inhibido, asertivo y agresivo. Cada uno de estos se aprende a través de las relaciones que la persona establece a lo largo de su vida en los distintos entornos de los cuales forma parte. Los primeros vínculos (Bowlby, 1973) son de crucial importancia, ya que éstos pueden ser determinantes en el establecimiento de las futuras relaciones. Los niños internalizan las experiencias con sus cuidadores, en donde el apego temprano actúa en función de la seguridad que se tenga de la figura de apego en momentos de necesidad, de búsqueda de apoyo y protección.

Como se mencionó en apartados anteriores las privaciones económicas son factores externos que impactan en los estilos de crianza, educativos y en las interacciones familiares. Se convierten

en factores de riesgo para el funcionamiento familiar, en tanto, generan estrés adicional en los jefes de familia (Kaplan, 2011; Klinksberg, 2011). Los adultos pueden experimentar dificultades en el ejercicio de los roles de sostén, favoreciendo tipos de apego inseguro. Esto impactaría de modo negativo en el desarrollo de sus miembros. Tanto el estilo inhibido como agresivo mostrarían dificultades en el establecimiento de relaciones sociales satisfactorias.

Cabe señalar que el apego infantil y las habilidades sociales son componentes importantes de los vínculos amorosos del adolescente. Hoy coexisten relaciones formales e informales, habiendo ganado terreno en el siglo XXI las segundas; de igual modo sucedería con el llamado amor líquido. Este refiere a una relación formal en la que la unión es débil, con sobrada incertidumbre y conflictos que causan la fragilidad del vínculo (Bauman, 2005; Núñez & Zazueta, 2012). Así, en las actuales relaciones de noviazgo el amor ya no es el elemento principal o que deba existir forzosamente (Castro & Casique, 2010). Lo cierto es que cada tipo de relación amorosa que un adolescente logre adquirirá un significado singular; en algunos casos remitirá a la posibilidad de abandonar la familia nuclear, construir un proyecto de vida, sentirse valorado y /o acompañado.

e) Comportamiento agresivo y pobreza

Los comportamientos agresivos pueden adoptar diversas modalidades en los adolescentes (físico, verbal, por ejemplo) pero siempre suponen la presencia de un daño a un otro, dando cuenta de la posición dominante, de sometimiento ante una víctima (Garaigordobil & Oñederra, 2010), a la que no se la considera un sujeto de derechos. Castorina y Kaplan (2009) sostienen que violencia adolescente es relacional, por lo que los comportamientos agresivos deben entenderse en una matriz social que legitima y privilegia estas manifestaciones.

El contexto familiar es un eslabón clave en el análisis del comportamiento agresivo adolescente. Aquel puede actuar como

efectivo o destructivo para el desarrollo. Según Martínez, Haydar, Utria y Amar (2014) los modelos familiares favorecen el aprendizaje de comportamientos agresivos o asertivos con los demás. Y esto es posible, entre otros mecanismos, por lo que Bandura (1974) denominó aprendizaje vicario. Según este planteo, la exposición recurrente a situaciones agresivas en el ámbito de la familia creará modelos de cómo resolver las situaciones conflictivas basadas en la agresión como la única forma de afrontamiento, sin que necesariamente el adolescente obtenga una recompensa de su comportamiento. A su vez, las figuras parentales pueden legitimar estos comportamientos, considerándolos como una forma de defensa ante un contexto percibido como hostil e inseguro. En muchos casos, estos modelos de aprendizaje de la agresión se reproducen en distintas generaciones, mostrando patrones transgeneracionales de sumisión como de poder.

Si bien desde el imaginario social se sostiene que los adolescentes de niveles socioeconómicos más desfavorecidos suelen ser más agresivos, una investigación con adolescentes de Tucumán (Argentina) no muestra evidencias en este sentido. Por el contrario, el comportamiento agresivo está presente en diversos contextos (Caballero *et al.*, 2018). Kaplan (2011) ya planteaba que la taxonomía violento-pobre era el sostén de prácticas de intolerancia y estigmatización hacia los jóvenes insertos en ámbitos de pobreza, por la que se adjudicaba a estos adolescentes ciertas cualidades y valoraciones sociales.

Tal como se ha descripto, la superposición de factores de riesgo como el desempleo parental, las deficientes infraestructuras comunitarias, la disponibilidad de armas de fuego y sustancias para consumo, la ausencia de instituciones de protección, entre otros, favorece la eclosión de comportamientos agresivos, aunque no puede afirmarse que la pobreza genere mayor agresión en el periodo adolescente (Contini, Mejail, Caballero, Lacunza & Lucero, 2021). Los objetivos del presente trabajo fueron: a) Identificar las situaciones problemáticas prevalentes de adolescentes escolarizados de San Miguel de Tucumán que viven

en condiciones de vulnerabilidad y b) Precisar la relación entre tipos de situaciones problemáticas y comportamiento agresivo.

MÉTODO

Participantes

La Institución escolar donde se realizó la investigación es de carácter público. Está localizada en zona suburbana de San Miguel de Tucumán (Argentina), donde se han situado progresivamente barrios y asentamientos muy precarios. Los alumnos que concurren a dicha institución provienen de estas urbanizaciones. La recolección de los datos fue realizada durante 2018, obteniéndose una muestra de 243 adolescentes -turno mañana- de entre 12 y 18 años ($M=14.58$ años; $DE = 1,87$ años), con un 55.7% de mujeres.

Instrumentos

Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS) (Frydenberg & Lewis, 1996): inventario de autoinforme destinado a adolescentes de 12 a 18 años. Está compuesto por dos partes. En la primera se solicita por escrito una situación problemática experimentada durante los últimos seis meses. En la segunda parte se presentan 80 elementos, 79 de tipo cerrado y uno final abierto. El presente trabajo comunica resultados de la primera parte, es decir de las situaciones problemáticas. La valoración de las mismas es de carácter cualitativo, para lo cual se realizó una categorización posterior a la aplicación, de lo cual se obtuvieron nueve categorías con sus respectivas subcategorías. En esta etapa del proceso se buscó abarcar todas las posibilidades de respuesta (exhaustividad) y evitar superposiciones (mutuamente excluyentes), quedando una lista de opciones con códigos (véase Tabla 1).

Tabla 1

Categorías de respuestas a la situación problemática vivida durante los últimos seis meses en estrategias de afrontamiento para adolescentes (ACS).

1- PROBLEMAS PERSONALES

1. Enfermedades psíquicas o físicas
2. Problemas con la autoimagen
3. Consumo problemático de sustancias
4. Depresión / tristeza
5. Ideación suicida
7. Ruptura con la pareja
8. Crisis de fe
9. Culpa por haber mentido
10. Preocupación porque la pareja consume alcohol o drogas
11. Incumplimiento de actividades importantes (deportivas, religiosas, etc.)
12. Problemas afectivo-amorosos
13. Transgresión de normas religiosas

2- PÉRDIDAS CON SIGNIFICACIÓN AFECTIVA

21. Muerte de seres queridos
22. Cambio de lugar de residencia
23. Desempleo personal
24. Peleas o alejamiento de amigos
25. Pérdida de mascota

3-PROBLEMAS FAMILIARES

30. No especifica
31. Separación o divorcio de los padres
32. Agresividad intrafamiliar
32,1. Entre adultos
32,2. Entre hermanos

32,3. Entre padres e hijos
33. Mala situación económica
34. Enfermedad de algún miembro de la familia
35. Consumo problemático de sustancias de miembro de la familia
36. Hacerse cargo de hermanos u otros familiares

4- PROBLEMAS LEGALES O VIOLENCIA SOCIAL (del propio adolescente)

41. Accidentes
42. Problemas que requieran atención policial
43. Abandono por parte de los padres
44. Ser golpeado, asaltado, robado, etc.
45. Buscar peleas o recibir amenazas

5- PROBLEMAS SEXUALES

51. Abuso sexual
51,1. Sin acceso carnal
51,2. Con acceso carnal
52. Abortos
53. Preocupación por la fertilidad
54. Embarazos no deseados
55. Dificultades para una relación sexual satisfactoria
56. Miedo a contraer SIDA u otras enfermedades de transmisión sexual

6- PROBLEMAS EDUCATIVOS

60. No especificado
61. No aprender
62. Desaprobar exámenes / llevarse materias
63. Confusión vocacional

64. Expulsiones

65. Mal vínculo con algún docente

66. Miedo al fracaso en los estudios (no pasar de curso, recibirse, etc.)

67. Sentirse discriminado

7- PROBLEMAS SOCIALES

71. El futuro del país

72. Inseguridad social / violencia en el contexto próximo

73. La guerra y los atentados terroristas

74. La pobreza, la injusticia y el desempleo

75. Desastres naturales

8- PROBLEMAS ECONÓMICOS

80. No especifica

81. Crítica situación económica

9- SIN MANIFESTACIÓN DE PROBLEMAS

90. No contesta. En blanco

91. No tengo ningún problema / Nunca / Nada

92. No quiero responder

Fuente: Elaboración propia

Escala Agresividad del Cuestionario de Conducta Antisocial CC-A (Martorell & González, 1992): Compuesto por treinta y cuatro ítems, aplicable a niños y adolescentes de 10 a 17 años. Prueba autoadministrable de 34 ítems, sin límite de tiempo y con cuatro opciones de respuesta (Nunca, Algunas veces, Muchas veces, Siempre) mutuamente excluyentes. Está compuesto por tres dimensiones: Aislamiento (once ítems), Agresividad (catorce ítems) y Ansiedad/Retraimiento (nueve ítems). En este estudio solo se trabajó con la Dimensión Agresividad. La corrección del instrumento se realiza de modo manual. En cada escala, la puntuación directa es la suma de las respuestas puntuadas como positivas, según la propuesta de

los autores. En lo relativo a la confiabilidad, los coeficientes de consistencia interna indicaron valores entre .72 y .78 mientras que los de test-retest fueron entre .68 y .75. El porcentaje de varianza explicada por las tres escalas fue de 31.5% (Martorell *et al.*, 2011). En adolescentes de Tucumán la consistencia interna de la escala Agresividad fue de .735; Aislamiento, .769 y Ansiedad/retraimiento .681 y la agrupación en tres factores explicaba el 31.16% de la varianza total siendo congruente con la propuesta de los autores (Lacunza, Caballero, Contini & Llugdar, 2016).

Encuesta sociodemográfica de elaboración propia para indagar sobre datos de edad, sexo, nivel de escolaridad de los encuestados y sus padres, constitución familiar y ocupación del PSH.

Entrevista estructurada al directivo de la institución participante a fin de indagar los indicadores de hábitat como del nivel socioeconómico del grupo familiar de los adolescentes participantes.

Procedimiento

El abordaje del campo se realizó considerándose los procedimientos propios de un estudio descriptivo y comparativo, mediante la utilización de un diseño no experimental transversal. Los adolescentes participaron de modo voluntario, previo consentimiento informado de sus padres y su propio asentimiento. La recolección de datos se realizó en la institución escolar con una administración grupal. En investigaciones anteriores (Contini, 2006; Lacunza *et al.*, 2016) se realizó una administración piloto de las pruebas en adolescentes (ACS y CC-A) de contexto urbano por lo que se realizaron adecuaciones lingüísticas y se verificó la factibilidad de utilizar dichos instrumentos. Los datos fueron analizados con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 25. Se realizaron cálculos descriptivos y prueba *t* de diferencias de medias (*t de Student*) a fin de comparar niveles del comportamiento agresivo según el sexo y la edad informada por los participantes. En todos los casos el nivel de significación (*p*) fue inferior a .05.

RESULTADOS

En un primer momento se analizaron los datos relevados por la encuesta sociodemográfica. Se trató de adolescentes que vivían en condiciones de vulnerabilidad dando cuenta de características propias de un Nivel Socioeconómico Bajo. El nivel educativo materno con primaria completa era del 44%, 22% concluyó el nivel secundario, 7% no completó el nivel primario. Un 25% de los adolescentes no informó sobre el máximo nivel educativo alcanzado por la madre. Las condiciones ocupacionales y de vivienda fueron proporcionadas por la directora de la escuela, quien se consideró un informante clave. La ocupación predominante fue de un trabajo inestable, o recibían ayuda del Estado, trabajaban por cuenta propia sin estar calificados para la ocupación, o eran empleadas domésticas; así también, algunos de ellos empleados o jubilados. En cuanto a la configuración familiar los adolescentes convivían en su mayoría con ambos padres, y otros pertenecían a hogares monoparentales. Con relación a la vivienda, se informó un elevado porcentaje de hacinamiento y de condiciones de precariedad.

Para identificar la presencia tanto como el nivel del comportamiento agresivo se consideró la escala *Agresividad* del Cuestionario de Conducta Antisocial (CC-A) de Martorell y González (1992). Esta escala presenta puntajes con un rango de entre 0 y 33 puntos. En los adolescentes participantes el valor promedio (M) fue de 7.18 puntos ($DE = 4.35$). Se consideró un nivel de agresividad de riesgo a quienes obtuvieron un puntaje de 12 en adelante (P_{90}) y de alto riesgo a aquellos adolescentes con puntuaciones mayores de 15 puntos (P_{95}). No se observaron diferencias en el nivel de agresividad según sexo ($t=.975$; $p=.331$) ni tampoco según edad ($t=1.547$; $p=.123$).

Se analizaron las respuestas aportadas por los estudiantes a la pregunta sobre alguna situación problemática vivida durante los últimos seis meses (primera partes escala ACS). Al tratarse de respuestas abiertas, se procedió a categorizarlas a *posteriori*, dividiéndose las mismas en diferentes categorías. Las expresiones obtenidas fueron agru-

padas en nueve áreas (ver Tabla 2) junto a los porcentajes de ocurrencia. El 31.8% de la muestra afirmó no haber tenido ningún problema o no expresaron nada al respecto. En una proporción similar mencionaron problemas familiares, de entre los cuales se destacó la violencia intrafamiliar, la cual varía desde discusiones y peleas entre hermanos, hasta violencia doméstica entre padres y de padres a hijos. Luego aparecieron las “pérdidas con significación afectiva” (11.5%) y los problemas educativos (10.7%) como preocupaciones más frecuentes. En la primera de estas problemáticas se destacaron los distanciamientos con amigos cercanos; mientras que la preocupación por no interpretar las tareas y desaprobación de las materias fue lo que predominó en el ámbito educativo. Con menor frecuencia manifestaron los problemas personales (5.4%) y sociales (4.9%). Muy pocos adolescentes hicieron mención a situaciones de violencia social (2.8%), situaciones de abuso sexual (0.8%) o la situación económica del contexto (0.4%), lo que aparece en tabla 2 como “Otros problemas”.

Tabla 2

Distribución de respuestas a la situación problemática vivida durante los últimos seis meses según sexo de los adolescentes de Nivel Socio Económico Bajo (n=243)

Situación problemática	Varones	Mujeres	Muestra completa
Problemas personales	2.7%	7.5%	5.4%
Pérdidas con significación afectiva	5.5%	16.5%	11.5%
Problemas familiares	25.5%	36.8%	31.7%
Problemas educativos	12.7%	9.0%	10.7%
Problemas sociales	4.5%	5.3%	4.9%
Otros Problemas	2.7%	5.3%	4.0%
Sin manifestación de problemas	46.4%	19.6%	31.8

Fuente: Elaboración propia

Esta distribución evidenció algunas diferencias según sexo, siendo las mujeres las que expresaban más situaciones que los varones. Mientras que el sexo masculino aventajó entre quienes no expresaron ninguna situación problemática y en los problemas educativos (ver Tabla 2).

Al comparar las manifestaciones de situaciones problemáticas según nivel de agresividad, se observó que quienes presentaban bajo riesgo de manifestaciones agresivas ($n = 13$) referían preocupación por problemas familiares en el 61.5% de los casos. Los adolescentes con alto riesgo agresivo ($n = 15$), también expresaron preocupaciones en el ámbito intrafamiliar (33.3%) o se negaron a expresar problemática alguna (37.5%).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El primer objetivo del presente trabajo fue identificar las situaciones problemáticas prevalentes de adolescentes escolarizados de San Miguel de Tucumán que viven en condiciones de vulnerabilidad. Entre las más frecuentes descritas se encontraban los problemas familiares, las pérdidas con significación afectiva y los problemas educativos.

Los *Problemas familiares* fueron la situación problemática más prevalente; siendo las mujeres las que mostraron mayor sensibilidad frente a la tensión familiar. En el marco de estas preocupaciones se ubican la disolución de la pareja paterna, la agresividad intrafamiliar, el consumo de sustancias por distintos familiares o hacerse cargo de hermanos u otros familiares. Esta última situación responde a la llamada feminización de la pobreza (Kliksberg, 2011); las mujeres debieron dejar sus hogares y los roles tradicionales asociados al cuidado de los hijos y la casa para ayudar en el sostén económico del grupo o bien constituyéndose en el único pilar del mismo. La disolución de las parejas, en numerosas oportunidades, es consecuencia del abandono de la familia por el principal sostén del hogar. En

ocasiones, el jefe de familia debe partir a trabajar a regiones distantes del lugar de residencia como modo de asegurar la manutención del grupo familiar (trabajadores golondrinas). Esta situación puede debilitar el vínculo marital hasta su disolución, así como la imagen que los adolescentes llegan a construir sobre su progenitor. Este abandono involuntario de los roles tradicionales de los padres ha generado que los hermanos mayores deban cuidar a los menores. Esta circunstancia, conocida como *menores a cargo de menores*, ha sido identificada como un indicador de riesgo que permite clasificar a las familias que las padecen como familias críticas y por ende como aquellas que deben recibir mayor apoyo de los servicios de salud y políticas públicas. Por otro lado, surge en los adolescentes más grandes la necesidad de abandonar el núcleo familiar para colaborar, mediante trabajos informales, en la economía familiar. En este sentido cobra relevancia lo propuesto por Galindo y Ardila (2011) al afirmar que el fenómeno de la pobreza supone entender su impacto no solo en relación a carencias materiales sino al impacto psicológico de estas privaciones. Al perder la familia su característica de sostén se favorece la desafiliación social del adolescente (van de Rap, 2014) con la consecuente perpetuación de las condiciones precarias de vida en la generación siguiente. Por su parte, la agresividad intrafamiliar alerta sobre disfunciones familiares. Este modo de interacción favorece el aprendizaje del estilo agresivo de relación con pares y adultos; incluso frente a figuras de autoridad como podrían ser los profesores en las instituciones educativas. Según Bandura (1974) la exposición recurrente a situaciones agresivas en el ámbito de la familia creará modelos de cómo resolver situaciones conflictivas mediante comportamientos agresivos. Los adolescentes pueden llegar incluso a reproducir este modo de orientación interpersonal (Silva, Martínez Arias & Ortet, 2000) en sus relaciones de pareja llegando a perpetuar pautas de crianza autoritarias y punitivas. Sin embargo, debe decirse que no se trata de una uncausalidad lineal entre pobreza-comportamiento agresivo, puesto que estudios con adolescentes de contextos vulnerables de Tucumán muestran que

los comportamientos agresivos no difieren en prevalencia según los diferentes contextos socioeconómicos y culturales (Caballero *et al.*, 2018). Tal como se mencionó, no se debe abordar esta problemática solo poniendo énfasis en el sujeto sino además en las políticas públicas cuyo objetivo será promover igualdad de oportunidades. En este sentido la educación de calidad y el empleo son caminos para contrarrestar la llamada desafiliación social (van de Rap, 2014).

Las llamadas *Perdidas con significación afectiva*, se presentaron también con mayor frecuencia en las mujeres. En esta situación problemática se engloban la pérdida de seres queridos así como las peleas y alejamiento de amigos. Como ya se mencionó, los modos de vinculación del adolescente con sus pares son esenciales en la constitución de su identidad. Los amigos y compañeros van a tener un poder de influencia modeladora del mundo interno, así como de facilitar o no su inserción en diferentes ámbitos. Los adolescentes se preocupan y sufren la ruptura de sus relaciones sociales y familiares. Estas vivencias suponen pérdidas de sostén y seguridad que impactan en la consolidación de vínculos, así como en el proceso de búsqueda de sí mismo y su lugar en el grupo cultural al que pertenece (Rodrigo *et al.*, 2004). El apego infantil (Bowlby, 1973) como el desarrollo de habilidades sociales asertivas (Caballo 1993; Monjas Casares, 2000) son componentes importantes de los vínculos amorosos adolescentes. Por ello cabe reflexionar sobre el debilitamiento de las figuras de sostén afectivo de aquellos. Los padres o cuidadores transmiten modelos de relación que pueden posibilitar u obstaculizar los vínculos amorosos saludables. En este sentido, cobra relevancia los postulados de Bandura (1974) sobre el aprendizaje vicario. Evidencia de ello es que dentro de la categoría *Problemas personales* se han identificado la ruptura con la pareja y los problemas afectivo- amorosos.

Con respecto a *Problemas educativos*, solo un menor porcentaje (11%) los destacó como una situación relevante. Esta autopercepción resulta paradójal a la valoración que realizan directivos y docentes, acerca de la dificultad de muchos alumnos para lograr aprendi-

zajes y superar evaluaciones. Expresión de ello son los porcentajes en ascenso de estudiantes que abandonan tempranamente la escuela (UNESCO, 2017). Por un lado, los complejos *Problemas familiares* (véase el análisis de esta categoría) son prevalentes e impedirían al estudiante focalizarse en los temas académicos, pero por otro, se observa desinterés por la Escuela como Institución formadora. Es como si hubiera ocurrido un desfase entre los veloces cambios ocurridos extramuros, – nuevos paradigmas, tecnologías sofisticadas, sistemas económicos, valores – y la estructura que aún persiste en la escuela. Una consecuencia de ello es la desvalorización de la Institución (Miguez, 2010; Mutchinik, 2009). Así también, otro factor que incide en el desinterés por la Escuela es la *experiencia escolar* (UNESCO, 2017). Los chicos manifestaron que *no les interesa estudiar*. Tal posición resulta de una propuesta pedagógica bastante desvinculada del mercado del trabajo. En ese escenario, se hace urgente que el Estado ofrezca un curriculum inclusivo, que facilite la posterior inserción laboral al joven. En síntesis, lo que se quiere enfatizar es que los comportamientos individuales necesitan ser abordados en una matriz social con sus condicionamientos institucionales y las interacciones cotidianas. No es solo la familia responsable de la permanencia del adolescente en el sistema, sino también les corresponde a las políticas públicas (Castorina & Kaplan, 2009; van de Raap, 2016, Vommaro, 2014).

Cabe destacar que un tercio de los participantes (31,8%) - con predominio de mujeres - manifestó no haber tenido ninguna situación problemática en los últimos seis meses. Tal apreciación resulta llamativa a la luz de los datos sociodemográficos recabados (Véase sección Método). Estos datos dan cuenta de las condiciones de vida de los participantes; las que se caracterizan por privaciones de diversa índole (familiares, económicas, sociales, culturales). Cabe plantear así, al menos tres supuestos: a) si bien los alumnos fueron informados por los directivos de la Institución escolar de los objetivos del presente estudio, los estudiantes pueden haberse inhibido de expresar sus problemas y dilemas frente a un investigador externo, sin te-

ner certeza de qué tratamiento se daría a estos datos. Si bien se estableció un *rapport* previo a la administración de la prueba y se enfatizó en que las repuestas eran anónimas; al juzgar por la falta de contenidos, el procedimiento fue insuficiente, b) la petición (expresar una situación problemática vivida en los últimos seis meses) implica la capacidad no solo de pensar y conceptualizar, sino de transformar tales conceptos en una formulación escrita. La calidad de la escolarización - con trayectorias muchas veces interrumpidas - pudo haber determinado dificultades para responder mediante una estructura gramatical consistente. Los adolescentes, optaron así, por expresar que no tuvieron problemas. Esta posición frente a la tarea requerida contrasta con lo informado por la directora de la Institución (Contini *et al.*, 2021; Mejail *et al.*, 2021), quien detalló numerosos temas y problemas que son parte de la vida cotidiana de estos jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad. A fin de poner a prueba este supuesto, se podría invitar al alumno a verbalizar el problema y que el investigador sea quien lo formule por escrito. Y por último c) con relación a la significativa diferencia entre sexos (varones 46,4%; mujeres 19,6%) se puede hipotetizar que culturalmente, las mujeres están habilitadas a mostrar problemas, entendidos como aquello que uno no es capaz de resolver por sí mismo, mientras que los varones se sentirían autodevaluados en su rol masculino - desde un paradigma tradicional - si admitieran un problema sin resolver. Estas evidencias deberán evaluarse con mayor profundidad en estudios posteriores, considerando qué papel tienen los aprendizajes de roles según el sexo, específicamente en las estrategias de resolución de problemas relevantes para el adolescente.

El segundo objetivo de este estudio fue precisar la relación entre las categorías de situaciones problemáticas y el comportamiento agresivo autopercibido por los participantes. Para ello se conformaron dos grupos (con y sin riesgo agresivo). Se encontró que una de las principales preocupaciones del grupo con riesgo agresivo se centraba en las situaciones problemáticas dentro del ámbito familiar, coincidente con lo informado por el grupo completo. Es sabido

que este contexto puede ser un sostén emocional para un desarrollo adolescente armonioso, más allá de ser un entorno con características materiales que señalan vulnerabilidad socioeconómica. En este caso, se trata de familias con bajos niveles de escolaridad formal, ocupaciones parentales de baja calificación o con asistencialismo gubernamental, hacinamiento y precariedad habitacional, ubicadas en un espacio con desigualdades socio-territoriales que limitan un cumplimiento de sus derechos fundamentales. Estas privaciones materiales y simbólicas son escenarios propicios para el incremento de incertidumbre, desesperanza y estrés. La descripción de las situaciones problemáticas dio cuenta de los efectos de la pobreza en la vida de estos adolescentes: la disolución de los vínculos de la pareja parental, la agresividad intrafamiliar y las carencias socioeconómicas dentro del hogar, entre las más mencionadas.

Los adolescentes que se percibían con más comportamientos agresivos referían que, en los últimos seis meses, una situación problemática preocupante fue los conflictos intrafamiliares. Dentro de esta categoría se destacan las situaciones de violencia entre adultos y pares, descritas en párrafos anteriores. La transmisión intergeneracional de la pobreza no solo genera tensiones en una familia, sino que ubica a sus integrantes en roles diferenciados. En el caso de los adolescentes, los convierte en muchos casos como proveedores del hogar, con necesidades que se alejan de las propuestas escolares próximas, con modelos de vinculación en los que el uso de la agresión y la transgresión se convierten en constitutivos de su propia identidad (Martínez *et al.*, 2014). La percepción del contexto próximo como hostil y amenazador potencia, en numerosas ocasiones, el comportamiento agresivo del adolescente, el que se reitera en el barrio, en la escuela y no solo al interior del grupo familiar. Esta tensión constante e incertidumbre debilitan cualquier proyecto personal que pueda tener el adolescente. Según Castorina y Kaplan (2009) esta visión de futuro incierta potencia un sinsentido de la vida; puede ser un factor detonante del comportamiento agresivo y delictivo, al buscarse otras fuentes de recursos para afrontar la cre-

ciente oferta de consumos y la imposibilidad de acceder a la misma. A su vez, estos patrones de comportamiento confluyen con esquemas cognitivos de que la agresión es la única modalidad efectiva de resolución de conflictos; se refuerzan los circuitos pobreza-agresión-marginalidad, dando cuenta de cómo ciertas condiciones sociohistóricas y culturales impactan y se reproducen en estos grupos vulnerables (van Rapp, 2016).

En síntesis, este trabajo identificó situaciones problemáticas percibidas por adolescentes que viven en contextos de pobreza. Estas ponen en evidencia una desarticulación familiar y la progresiva segmentación social. A su vez, potencian otros estresores que aumentan cíclicamente la vulnerabilidad socioeconómica y cultural de estos grupos.

Los adolescentes participantes provienen de grupos familiares con necesidades básicas insatisfechas, y en muchos casos atravesados por una transmisión generacional de la pobreza; ésta provoca secuelas psicológicas de alto impacto por afectar desde la temprana infancia los procesos neurocognitivos y de socialización.

Además del contexto de vulnerabilidad se consideró la percepción del propio adolescente sobre su comportamiento, en este caso el agresivo. La evidencia muestra que en los adolescentes más agresivos los problemas familiares y las situaciones de violencia intrafamiliar son las problemáticas más relevantes. En este caso, los modelos de sociabilidad disfuncionales impactan doblemente en un grupo de riesgo generando una mayor tensión que se materializa en el uso de la agresión como una modalidad de interacción y modeladora de la subjetividad.

Es de destacar el porcentaje de adolescentes que no informaron haber vivido una situación problemática en los seis meses. Esta imposibilidad de reconocer una situación-problema y organizarla en una producción escrita da cuenta de cómo los procesos sociocognitivos se vieron afectados por un contexto social hostil. A esto se sumaría no solo la situación familiar sino también los este-

reotipos atribuidos a los investigadores externos. Tal como se mencionó, esto es una limitación al trabajo y muestran la necesidad de continuar el estudio considerando las propias vivencias de los adolescentes desde un abordaje metodológico cualitativo. Asimismo, los resultados obtenidos constituyen el puntapié inicial para acciones con adolescentes que fortalezcan el empleo de estrategias de afrontamiento saludables. Estas permitirán el logro de un mayor bienestar psicológico y una inclusión social más eficaz, aun en condiciones de adversidad.

Fuente de financiamiento

Este trabajo surge del proyecto de Investigación 26K 603 *Comportamiento agresivo en adolescentes que viven en condiciones de vulnerabilidad*. Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica (SCAIT)-Universidad Nacional de Tucumán (UNT).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Bandura, A. (1974). Behavior theory and the models of man. *American Psychologist*, 29(12), 859-869.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Berry, J., Poortinga, Y., Breugelmans, S., Chasiotis, A. & Sam, D. (2011), *Cross-Cultural Psychology. Research and Applications*, New York: Cambridge University Press, Third Edition.
- Bourdieu, P. (1990). *La juventud no es más que una palabra*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Separation, Anxiety and Anger*. New York: Basic Books.
- Caballero, S., Contini, N., Lacunza, A., Mejail, S. & Coronel, P. (2018). Habilidades sociales, comportamiento agresivo y contexto socioe-

- conómico. Un estudio comparativo con adolescentes de Tucumán (Argentina). *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y C. Sociales, Universidad Nacional de Jujuy*, 53, 1-21. Disponible en: <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=18558359008>
- Caballo, V. (1993). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinformes de las habilidades sociales. *Psicología Conductual*, 1, 73-99. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/259528322>
- Castorina, J. & Kaplan, C. (2009). Civilización, violencia y escuela. Nuevos problemas y enfoques para la investigación educativa. En: C. Kaplan (director), *Violencia escolar bajo sospecha* (pp. 29-54.). Buenos Aires: Miño Dávila.
- Castro, R. & Casique, I. (2010). Noviazgo y violencia en el noviazgo: definiciones, datos y controversias. En R. Castro, y I. Casique, *Violencia en el noviazgo entre los jóvenes mexicanos* (págs. 17-28). Cuernavaca: UNAM, CRIM
- Contini, N. (Comp) (2006). *Pensar la adolescencia boy. De la psicopatología al bienestar psicológico*. Buenos Aires: Paidós.
- Contini, N., Mejail, S., Caballero, V., Lacunza, A. & Lucero, G. (2021). Adolescentes, escuela y comportamiento agresivo en tiempos de pandemia. Dinámicas y retos. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 32 (63), 1-24. DOI: <https://doi.org/10.33255/3263/1026>
- Dolz, M., Camprodon, E. & Tarbal, A. (2021). *Una mirada a la salud mental de los adolescentes: claves para comprenderlos y acompañarlos*. Serie Cuadernos FAROS. Barcelona: Hospital Sant Joan de Deu. Disponible en https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7455_d_Mirada-SaludMental-Adolescentes.pdf
- Feixa, C. (2008). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Fondo de Naciones Unidas para la infancia, UNICEF Argentina (2017). *Para cada adolescente una oportunidad. Posicionamiento sobre la adolescencia*. Disponible en <https://www.unicef.org/argentina/spanish/Unicef-Adolescencia-WebFINAL.pdf>
- Galindo, O. & Ardila, R. (2012). Psicología y pobreza. Papel del locus de control, la autoeficacia y la indefensión aprendida. *Avances en Psicolo-*

- gía Latinoamericana*, 30(2), 381–407. Disponible en: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/2189/1971>
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J. (2010). Teorías explicativas de la agresividad y la conducta violenta (pp. 65-89). En M. Garaigordobil y J. Oñederra (editores). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- González, M. M., Haydar, C. R., Utria, L. U., & Amar, J. A. (2014). Legitimación de la violencia en la infancia: Un abordaje desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. *Psicología desde el Caribe*, 31(1), 133–160. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v31n1/v31n1a07.pdf>
- Kaplan, C.V. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*, 35, 95-103. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041706014.pdf>.
- Kliksberg, B. (2011). *Escándalos éticos*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial,
- Lacunza, A. (2008). *Inteligencia y desnutrición en la infancia. Evaluación de las habilidades cognitivas y sociales en niños de Tucumán en contextos de pobreza*. Tesis Doctorado en Psicología, Universidad de Palermo. Disponible en <https://dspace.palermo.edu/dspace/handle/10226/1721>
- Lacunza, A., Caballero, V., Contini, N. & Llugdar, A. (2016). Estudio psicométrico del Cuestionario de Conducta Antisocial (CC-A) en adolescentes tempranos de Tucumán (Argentina). *Revista Psicología desde el Caribe*, 33(3), 250-264. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v33n3/2011-7485-psdc-33-03-00250.pdf>
- López, N, Opertti, R y Vargas Tamez, C. (coord.) (2017). *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria*. Paris: UNESCO.
- Margulis, M. & Arresti, M. (2008). *La construcción social de la noción de juventud, Viviendo a toda: jóvenes territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; DIUC – Universidad Central. Disponible en <http://www.animacionjuvenil.org/site/wp-content/uploads/2008/08/la-construccion-social-de-la-condicion-de-juventud.pdf>

- Mejail, S, Contini, N, Lacunza, B., Caballero, S. & Lucero, G. (2021). Comportamiento agresivo en adolescentes y redes sociales. La escuela como sostén en contextos de vulnerabilidad. *Hologramática, XVI-II* (35), 115-145. Disponible en: https://cienciaried.com.ar/ra/usr/3/1984/holo35_vol2_pp115_145.pdf
- Miguez, D. (2010a). Algunas precisiones sobre la relación entre pobreza, juventud y violencia: exploraciones etnográficas y estadísticas comparadas, en F. Saintout, *Jóvenes argentinos: pensar lo político* (pp. 51-68). Bs.As.: Prometeo libros.
- Miguez, D. (2010b). *Los pibes chorros: estigma y marginación*. Bs.As.: Capital Intelectual.
- Monjas Casares, M. (2000). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE
- Mutchinick, A. (2009). La confianza hacia la escuela. Un análisis sobre sus vinculaciones con las violencias y la justicia en el ámbito escolar. En C. Kaplan, *Violencia escolar bajo sospecha* (pp. 137-174). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Nuñez Noriega, G. & Zazueta Luzanilla, E. I. (2012). Modernidades e intimidad: aproximaciones conceptuales para el estudio de las transformaciones de las parejas heterosexuales en México. *Estudios Sociales, 2*, 353-374. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41724972016>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. & Martín, J. C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia *Psicothema, 16* (2), 203-210
- Silva, F., Martínez Arias, R. & Ortet, G. (2000). Evaluación de la orientación interpersonal. En A. Cordero (Coord.) *La evaluación psicológica en el año 2000* (pp173-202). Madrid: TEA
- Urbano, C. & Yuni, J. (2017). *Psicología y cultura de los adolescentes*. Córdoba: Encuentro grupo editor.
- Van Raap, V (2016). Juventudes y desigualdades en la Argentina: notas para el debate en torno a la construcción de la problemática juvenil En Vommaro, P. et al., *Juventud y desigualdades en América latina y el Caribe* (pp. 167-186). CLACSO, Colección Estudios sobre las desigualdades. Bs.As.: CLACSO.

Vommaro, P. (2014). Juventudes, políticas y generaciones en América Latina: acercamientos teórico-conceptuales para su abordaje. En Alvarado, S. y Vommaro, P. (Comp.), *En busca de las condiciones juveniles latinoamericanas* (pp. 11-36). Bs As.: CLACSO.

